

Mestring, mangfold og miljø- betydningen av elevmedvirkning i videregående skole

Mari Danielsen



Masteroppgave i pedagogikk – Allmenn studieretning

Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

***Mestring, mangfold og miljø - betydningen av
elevmedvirkning i videregående skole***

“All in all you’re just another brick in the wall”

- Pink Floyd

© Mari Danielsen

2015

Mestring, mangfold og miljø - betydningen av elevmedvirkning i videregående skole

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL: Mestring, mangfold og miljø – betydningen av elevmedvirkning i videregående skole

AV: Mari Danielsen

EKSAMEN:

Master i pedagogikk

Ped 4391 Allmenn studieretning

SEMESTER:

Vår 2015

STIKKORD:

Elevmedvirkning, meststringsforventning, demokratisk dannelse, videregående skole

Sammendrag

En kan argumentere for at det er et forhold mellom elevenes danning, som et grunnleggende prinsipp ved skolens opplæring, og mestring, som elevene kan oppleve og erfare gjennom elevmedvirkning i skolen. På den måten kan elevmedvirkning betraktes som den praktiske gjennomføringen av skolens dannelsesoppgave. Denne antagelsen ligger til grunn for min undersøkelse om betydningen av elevmedvirkning i videregående skole. Undersøkelsen har hatt som formål å undersøke hva elevmedvirkning synes å bety for elevenes utvikling av tro på egen evne til kritisk refleksjon og selvstendighet, og hvilke erfaringer elever og lærere har med elevmedvirkning i videregående skole.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i et sosial-kognitivt perspektiv på læring i lys av Albert Banduras teori om forventning om mestring. Bandura mener autentiske mestringserfaringer fremmer motivasjon gjennom tidligere erfaringer og mestring av liknende oppgaver. Positiv erfaring fremmer, mens negativ erfaring vil svekke individets forventning om mestring og tro på egen handlekraft. Danning blir forstått som demokratisk danning og det er forbundet med to bestemte ferdigheter: evne til kritisk refleksjon og selvstendighet. I lys av antagelsen som ligger til grunn for oppgaven står mestring og danning i et gjensidig forhold der mestringserfaring gjennom elevmedvirkning kan styrke individets tro på egen evne til å øve kritisk refleksjon og selvstendighet.

Som empirisk grunnlag for denne undersøkelsen har jeg gjort kvalitative intervjuer av fire lærere og fire grupper á tre elever ved en videregående skole. Gjennom en fenomenologisk tilnærming har jeg fokusert på informantenes subjektive forståelse, opplevelse og erfaring med elevmedvirkning, samt ulike muligheter og begrensinger som kan oppstå ved gjennomføring av elevmedvirkning i praksis.

Data fra intervjuene om informantenes holdninger og erfaringer har blitt analysert og drøftet med hensyn til positive og negative konsekvenser av elevmedvirkning, i lys av relevant teori om mestringsforventning. Med dette som utgangspunkt har jeg diskutert i hvilken grad elevmedvirkning kan betraktes som en mestrings- og dannelsesfremmende aktivitet.

Funn fra min undersøkelse viser at begge informantgruppene forstår elevmedvirkning på en måte som kan være dannelsesfremmende: elevenes forståelse av begrepet blir beskrevet gjennom det å få være med på å bestemme, påvirke og aktivt delta i utformingen av

undervisningsopplegg og andre aspekter ved deres skolehverdag. Det innebærer at deres ønsker og behov blir anerkjent, respektert og lagt til rette for i undervisningen. Lærerne på sin side presiserer at elevmedvirkning innebærer det å være lydhør i forhold til elevens ønsker og meninger, samarbeide om å legge til rette undervisningen i forhold til deres ønsker, og inkludere dem i undervisningen. Resultater fra undersøkelsen viser at grad av positiv opplevelse av medvirkning kommer til uttrykk gjennom fokus på- og tilrettelegging av undervisningen, samt gjensidige og gode tilbakemeldinger som har til hensikt å virke utviklende både for enkeltelevne og klassen som helhet. En forutsetning for å fremme mestring og danning gjennom elevmedvirkning tar utgangspunkt i å utvikle en positiv sosial kultur som bidrar til inkludering og samhørighet.

I min undersøkelse finner jeg at det ser ut til å være et misforhold mellom skolens intensjoner om å legge til rette for elevmedvirkning, og den praktiske gjennomføringen av slik medvirkning i undervisningen. Elevenes opplevelse og erfaring i tilknytning til dette er delvis negativ med hensyn til medvirkning. Det fremheves at en forutsetning for å kunne betrakte elevmedvirkning som en dannelsesfremmende aktivitet, er positiv opplevelse og erfaring med medvirkning, og at kommunikasjon og relasjon mellom lærere og elever er avgjørende for å fremme et læringsmiljø som kan legge til rette for dette.

Videre er det grunnlag for å hevde at antagelsen om elevmedvirkning, betraktet som den praktiske realiseringen av skolens dannelsesoppgave, kan være holdbar. De grunnelementene som fremkommer, og som kan vurderes til å positivt bidra til god og vellykket mestringsopplevelse, er kort oppsummert: samarbeid, god kommunikasjon, dialog og relasjon mellom elever og lærere i undervisningen. På bakgrunn av data fra min undersøkelse er det grunnlag for å hevde at elevmedvirkning kan betraktes som en mestringsfremmende aktivitet i skolen, som kan styrke individets tro på egen evne til kritisk refleksjon og selvstendighet og fremme demokratisk dannelse.

Forord

Hadde det ikke vært for norsklæreren jeg fikk i andre klasse på videregående skole, hadde jeg kanskje ikke vært like opptatt av betydningen av å aktivisere og engasjere elever i undervisningen, og hvordan dette kan påvirke elevenes læring og utvikling. For meg er dette en opplevelse som særlig fremhever betydningen av en god relasjon mellom elever og lærere.

Jeg vil først rette en stor takk til veilederne mine Elisabeth Teige og Rolf Mikkelsen som har utfordret meg, guidet og støttet meg i dette prosjektet. Samtaler og tilbakemelding fra dere i denne prosessen har vært svært viktig og inspirerende for meg.

Tusen takk til pappa og mamma, som har lest, kommentert og bidratt i arbeidet med denne oppgaven. Takk til Erik som er ansvarlig for en stor del av pausene mine, hadde du ikke ringt hadde jeg antagelig aldri tatt pause. Jeg vil også takke medstudenter, venner og kollektivet mitt for støtte og oppmuntring dette siste året.

Og en spesiell takk til skolen og alle informantene som deltok, for at de gav av sin tid og lot meg ta del i deres forståelse, opplevelser og erfaringer.

Oslo, 18. mai 2015

Mari Danielsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	VII
Forord	IX
Innholdsfortegnelse	XI
1. Innledning	1
1.1 Innledning.....	1
1.2 Problemformulering	4
1.3 Tese	5
1.4 Oppgavens struktur.....	6
1.5 Tidligere forskning	6
1.6 Elevmedvirkning og demokratisk dannings	9
1.6.1 Elevmedvirkningsbegrepet.....	9
1.6.2 Mestringsbegrepet	10
1.6.3 Demokratisk dannings	11
1.6.4 Demokratiopplærings og demokratisk dannings i skolen	12
1.7 Avgrensning	13
2. Teori	15
2.1 Elevmedvirkning og lovverket	15
2.1.1 Elevmedvirkning i Generell del av læreplanen	15
2.1.2 Elevmedvirkning i Læringsplakaten og Prinsipper for Opplærings	16
2.1.3 Elevmedvirkning i Opplæringsloven	18
2.2 utfordringer for realisering av elevmedvirkning i lys av lovverket.....	19
2.3 En historisk tradisjon.....	19
2.3.1 Oppsummering og diskusjon av den historiske tradisjonen.....	21
2.4 Demokrati som levd erfaring.....	22
2.5 Kommunikasjon, deliberativt demokrati og Jon Hellesnes.....	23
2.6 Elevmedvirkning & Dannings	25
2.7 Forventning om mestring	27
2.7.1 Motivasjon i et sosial-kognitivt perspektiv	27

2.7.2 Albert Banduras teori	28
2.7.3 Autentiske mestringserfaringer	29
2.7.4 Verbal overtalelse.....	30
2.7.5 Kollektiv forventning om mestring	30
2.8 Fravær av forventning om mestring	31
2.9 Utfordringer for realisering av elevmedvirkning	32
3. Metode & Gjennomføring	35
3.1 Utvalg	35
3.2 Fenomenologi.....	37
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	38
3.4 Intervjuguide	39
3.4.1 Pilotintervju med elever	39
3.4.2 Pilotintervju med lærer.....	40
3.5 Gjennomføring	40
3.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	41
3.6.1 Metodologiske begrensninger ved fenomenologisk analyse.....	42
3.6.2 Metodologiske begrensninger ved det kvalitative intervjuet	43
3.7 Etske betraktninger – informert samtykke og konfidensialitet	44
3.8 Transkripsjonens reliabilitet og validitet.....	45
4. Presentasjon av Data & Analyse.....	49
4.1 Elever og læreres forståelse av begrepet elevmedvirkning	51
4.1.1 Elevene	51
4.1.2 Lærere.....	53
4.1.3 Informantenes forståelse av begrepets innhold	56
4.1.4 Begrepsforståelse og forventning om mestring.....	57
4.1.5 Informantenes forståelse av begrepet - oppsummering av hovedfunn.....	67
4.2 Positiv erfaring med elevmedvirkning i skolen	68
4.2.1 Relasjon & dialog.....	68
4.2.2 Arbeidsplaner & mål	77
4.2.3 Positiv erfaring med elevmedvirkning - oppsummering av hovedfunn.....	79
4.3 Negativ erfaring med elevmedvirkning i skolen.....	81
4.3.1 Begrensninger ved elevmedvirkning - fravær av mestringserfaring	81
4.3.2 Lært hjelpeløshet – utilstrekkelig realisering av elevmedvirkning	86

4.3.3 Vurdering og halvdanning	90
4.3.4 Negativ erfaring med elevmedvirkning - oppsummering av hovedfunn	93
4.4 Elevmedvirkning og demokratisk dannelse i skolen	95
4.4.1 Elevenes oppfatning om forholdet mellom elevmedvirkning og dannings	96
4.4.2 Argumentasjon og deliberativt demokrati	98
4.4.3 Elevmedvirkning på en dannings - og mestringsfremmende måte	100
4.4.4 Elevmedvirkning og demokratisk dannelse - oppsummering av hovedfunn	102
4.5 Avslutning - oppsummering av analysen	103
5. Sammenfatning, oppsummering og konklusjon	105
6. Litteraturliste	109
7. Vedlegg	117
Vedlegg 1 – Intervjuguide for elever	117
Vedlegg 2 – Intervjuguide for lærere	120
Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring	122

1. Innledning

1.1 Innledning

For den unge oppvoksende generasjonen i Norge er demokratiet en selvfølge; vi har offentlige valg, rett til fri tale og per i dag lever vi i et aktivt sivilsamfunn. Men, et demokrati trenger vedlikehold, et demokratisk samfunn er avhengig av at dets borgere er aktive, at de kan uttrykke seg og får mulighet til å si sin mening og at de blir hørt. Derfor er det en forutsetning at befolkningen, i kraft av å være medborgere fyller demokratiets institusjoner med innhold.

Hendelsene som skjedde i Norge 22. juli 2011 har skapt økende bevissthet om verdien av de demokratiske institusjonene i vårt samfunn, samt større fokus på unges deltagelse og engasjement i samfunnet i dag (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011, s. 10). I utredningen *Ungdom, makt og medvirkning* kom det frem en rekke tiltak for å forbedre elevmedvirkning og demokratiopplæring i skolen, blant annet foreslo utvalget å utvikle et nytt og bedre demokratifag på timeplanen (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011, s. 71, Wittek, 2012, s. 163).

Det er positivt at det rettes oppmerksomhet mot betydningen av demokratiopplæring og elevmedvirkning i skolen, men samtidig er demokratiopplæring, formidling og utvikling av elevenes demokratiske verdier noe som skal foregå i skolen til enhver tid, ikke kun når «faget» står på timeplanen. En kan argumentere for at et slikt forslag er betenkelig med hensyn til grunnleggende holdninger og verdier som er knyttet til demokratiopplæring, elevmedvirkning og danning i dagens skole. I dagens samfunn er det forventet at barn i barnehagen viser selvstendighet og tar ansvar fra et tidligere stadium enn før. Allerede i barnehagen er man opptatt av å legge grunnlag for aktiv medvirkning og deltagelse blant barn og fremtidige elever. Samtidig blir dagens unge beskrevet som passive og lite engasjert i samfunnsdeltakingen (Fugelli, 2014, Aakvaag, 2013).

«Selv om en langvarig negativ utvikling synes å ha flatet noe ut de siste ti årene, deltar færre unge enn før både i de samfunnsrettede organisasjonene og i ungdomspartiene» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011, s. 9). Ved inngangen til stortingsvalget høsten 2013 var det mye diskusjon rundt unges valgdeltagelse i det norske samfunnet. Sosiolog Gunnar Aakvaag hevdet at den oppvoksende generasjonen er intellektuelt likegyldig og at de ikke benytter sin demokratiske plikt til opprør i samfunnet; han kaller dem «generasjon lydig» (Aakvaag, 2013, s.1). De mangler et felles kollektivt og opprørsk prosjekt,

som en kontrast til tidligere generasjoner, for eksempel studentopprøret på 70-tallet. Dagens generasjon er de som lojalt vedlikeholder og ivaretar tidligere generasjoners byggverk, som presterer og jobber seg i hjel for at andre, foreldre, lærere og arbeidsgivere skal bli tilfreds.

VGs politiske redaktør Hanne Skartveit etterlyser også opprør blant unge på bakgrunn av ungdommens flinkhet, lydighet og pliktoppfyllende atferd (Skårderud, 2014, s. 1). «(...) vi i den nyliberale økonomien romantiserer det individuelle valget, samtidig som vi snevrer inn rommet for aksepterte tanker og følelser. Det blir mindre refleksjon og mer prestasjon.» (Skårderud, 2014, s. 2). Dagens skole er i stor grad preget av et nytteøkonomisk perspektiv i forhold til utdanning og samfunnets utbytte av opplæringen som en vare. Fordi undervisningen og opplæringen i skolen skal bidra til å fremme økonomisk vekst og sikre samfunnets politiske posisjon er det et krav om at utdanningsvirksomhet baser seg på evidensbasert, fast kunnskap. Myndighetene avgjør hvordan skolen skal løse sine oppgaver med utgangspunkt i vitenskapelig forskning (Karlsen, 2003, s.222). Forskning er i stor grad basert på internasjonale tester og vurderinger som måler elevenes prestasjoner; hva med de egenskapene og ferdighetene som det er vanskelig å måle?

Skolen har også som oppgave å fremme individets utvikling av seg selv som deltaker og medborger av et demokratisk samfunn. Per Fugelli (2014, s.1) problematiserer hvorvidt det er for mye bestilt tenking og spør hva som skjer med fri tenking i vårt samfunn i dag (Fugelli, 2014, s.1). Gjennom fokus på standardiserte tester i skolen fremmer man en «falsk» kritisk refleksjon, som egentlig ikke er kritisk. Dette er fordi elevene i mindre grad forventer utfordring i skolen da de har blitt vant til en bestemt form for relevant kunnskap (Foros & Vetlesen, 2012, s. 47). Kritisk refleksjon fremstår som noe skolen skal *påføre* elevene, ikke noe undervisningen legger til rette for at elevene utvikler selv.

Kunnskapsoverføring skal fremme elevenes kjennskap til normer og verdier, nedfelt gjennom undervisningen i skolen. Det innebærer på den måten å gjøre ønskede endringer varige. På en annen side, for at elevmedvirkning skal ha en reell virkning, for at det skal kunne virke som et autentisk erfaringsgrunnlag, må det innebære at elever blir gitt en viss grad av makt, innflytelse og påvirkningsmulighet. Hvis ikke læringsmiljøet åpner for dette kan en argumentere for at institusjonalisering er det som skjer når elevmedvirkning i skolen handler mer om innordning og tilpasning, enn å fremme kritisk refleksjon og selvstendighet. Peer Gynt eksemplifiserer: «*Vi er tanker, du skulle tenkt oss*» (Fugelli, 2014, s.1). Fugelli (2014)

etterlyser den modige kritikk, han mener den er mer etterlenget enn noen gang fordi: «makten sminker seg med kommunikasjonsrådgivere og designerord».

Ytterligere støtte til debatten om fravær av autoritet og selvstendighet hos dagens unge kommer til uttrykk hos Foros & Vetlesen (2012, s. 158), som på sin side hevder at oppdragelse i dagens samfunn er kjennetegnet av manglende grenser og autoriteter. De mener dagens foreldrene er passive oppdragere, de er «curlingforeldre» som krever (for) lite av barna sine og legger til rette for deres utvikling ved å forhindre og fjerne potensielle trusler som måtte oppstå i forhold til barnas lykke og suksess. De hevder også at barn ikke opplever eller er kjent med motstand eller motgang i oppdragelsen, og dette blir igjen betraktet som en utfordring fordi oppøvelse av evne og vilje til motstand er en forutsetning for utvikling av fremtidige samfunnsborgere i et demokratisk samfunn.

Oppdragelsen som foregår utenfor skolens sfære blir betegnet som tilbakeholden og i mangel av grenser og tydelige autoriteter (Foros & Vetlesen, 2012, s. 37). Mens oppdragelsen i skolen, skolens dannelsesoppgave, kan klandres for at den ikke blir realisert på en tilstrekkelig måte (Dale, 2009, s. 187). «Generasjon lydig» og andre innspill i denne debatten problematiserer i hvilken grad det kan sies å være vesentlige mangler ved hvordan skolen ivaretar undervisningens formål med å fremme elevenes evne til deltagelse, medansvar og innflytelse. Dette kan relateres til hvordan elevmedvirkning blir implementert i skolen.

Det er et paradoks at flere etterlyser ungdom som i større grad viser misnøye, gjør opprør eller motstand mot autoriteter i samfunnet. På en side ønsker man et velfungerende samfunn der borgerne er tilfreds og hvor konflikt er redusert til et minimum. På en annen side kan slike samfunnstrender, som forfatterne ovenfor postulerer, skape utfordringer for det demokratiske samfunnet. En forutsetning for demokratiet er at dets borgere er i stand til og *tror* på sin egen påvirkningskraft og innflytelse i forhold til samfunnet for øvrig. Som en del av skolens dannelsesoppgave skal opplæringen styrke elevenes evne til kritisk refleksjon og selvstendighet. Kritisk refleksjon kan ikke sammenliknes med det å være rebelsk eller opprørsk, men det er en ferdighet mennesket må utvikle som en forutsetning for å kunne delta i diskusjon, debatt og meningsytring. En kan spørre seg om det kan være et misforhold mellom skolens intensjoner om å fremme dannelse og det at elevmedvirkning ikke blir godt nok ivare tatt gjennom praksis og elevenes erfaringer i skolehverdagen.

1.2 Problemformulering

Elevmedvirkning skal gi elever mulighet til å delta aktivt, påvirke og influere ulike beslutninger i skolen. Slik er elevmedvirkning er en måte elevene kan få erfaring med å bruke ferdigheter i forhold til å bestemme og påvirke forskjellige avgjørelser og beslutninger i skolen. Det er et grunnleggende prinsipp at opplæringen i skolen skal fremme personlig vekst og elevene skal utvikle seg som mennesker og samfunnsborgere. På den måten er det en forutsetning for dannelse at elevene opplever og erfarer at de kan anvende ulike ferdigheter, for å utvikle en oppfatning av seg selv som demokratiske borgere. Slike erfaringer kan elevene få gjennom elevmedvirkning og aktiv deltagelse i undervisningen i skolen.

Det er nødvendig å nevne skillet mellom formell og uformell elevmedvirkning. Formell elevmedvirkning blir praktisert gjennom organisert elevråd, skoleråd og ulike styrer som omhandler skolerelaterte saker (Forskrift til Opplæringsloven, 2009, § 1-4a). Uorganisert deltagelse og inkludering av elever i klasserommet i den daglige undervisningen blir beskrevet som uformell elevmedvirkning. Jeg vil i det følgende fokusere på uformell elevmedvirkning i undervisningen.

Elevmedvirkning skal bidra til at undervisningen blir gjennomstyrt av muligheter for elevene til å delta, påvirke og mene noe om det de lærer i skolen. En kan argumentere for at implementering av formell elevmedvirkning gjør at *uformell* elevmedvirkning ikke blir tilstrekkelig ivarettatt i undervisningen. For at elevmedvirkning skal ha en reell effekt, for at elevene skal utvikle seg selv til å bli selvstendige og kritisk reflekterte individer, er det en forutsetning at de oppfordres til å delta i skolen også utenom «elevmedvirkningstimene», som illustrert gjennom formell elevmedvirkning. Undervisningen kan være danningsfremmende hvis elevene kan utvikle en oppfatning av seg selv som kompetente aktører eller deltakere i forhold til demokratiske og politiske virksomheter i samfunnet. Kan elevmedvirkning bidra til å fremme en slik undervisning der elevene kan utvikle tro på egen evne til å anvende kritisk refleksjon og selvstendighet?

Formålet med denne oppgaven er å få ny kunnskap om hva elever og lærere synes å forstå med begrepet elevmedvirkning og hvordan de erfarer den praktiske realiseringen av elevmedvirkning i undervisningen i skolen. Med hensyn til begrepets innhold er det interessant å undersøke i hvilken grad det er samsvar mellom informantenes forståelse av begrepet og deres erfaringer med elevmedvirkning. Et forhold oppgaven vil berøre er relasjonen mellom lærere og elever: Elevmedvirkning blir ofte beskrevet som et utopisk ideal,

der elevene skal ha medbestemmelse knyttet til sin egen skolehverdag, men forholdet mellom lærer og elev er et asymmetrisk forhold (Sævi, 2014, s. 251) der læreren er i besittelse av en makt i kraft av sin rolle og oppgave som leder. Hva synes opplevelsen av denne relasjonen å bety for om elevmedvirkning kan betraktes som en dannelsesfremmende aktivitet i skolen? Følgende problemstilling ligger til grunn for denne oppgaven:

Hva synes elevmedvirkning å bety for elevenes utvikling av tro på egen evne til kritisk refleksjon og selvstendighet? Hvilke erfaringer har elever og lærere med elevmedvirkning i videregående skole?

Utvikling av ferdigheter som evne til kritisk refleksjon og selvstendighet er her forstått som demokratisk dannelse. Jeg har tidligere beskrevet skolens demokratiske dannelsesoppgave som et overordnet mål i opplæringen som skal gjennomsyre all undervisning. Jeg har også påpekt hvordan elevmedvirkning er forbundet med skolens dannelsesoppgave. Undervisningen skal legge til rette for sosialisering, og fremme en utvikling hos elevene i forhold til ferdigheter, verdier og prinsipper det er ønskelig at de erverver og gjør til verdier i sine egne liv. Slik skal opplæringen fremme en demokratisk identitet hos elevene. Derfor er det interessant å undersøke hvordan elever og læreres forståelse og erfaring med elevmedvirkning kan belyse elevmedvirkning som den praktiske realiseringen av skolens dannelsesoppgave.

Som empirisk grunnlag for denne oppgaven har jeg intervjuet fire lærere og fire grupper á tre elever ved en videregående skole på Østlandet. Jeg har fokusert på elevers og læreres subjektive forståelse, opplevelse og erfaring med elevmedvirkning, og muligheter og begrensninger ved praktisering av elevmedvirkning i undervisningen.

1.3 Tese

Min undersøkelse tar utgangspunkt i en antagelse om at det er et forhold mellom dannelse, som et grunnleggende prinsipp for opplæringen, og mestring, som elevene kan erfare og oppleve gjennom elevmedvirkning i skolen. Elevmedvirkning kan slik betraktes som en måte å gjennomføre den praktiske realiseringen av skolens dannelsesoppgave. Denne antagelsen bygger på ideen om elevmedvirkning som en forutsetning for å fremme autentisk deltagelse og erfaring hos elevene. Dette kan igjen kan fremme elevenes tro på egen evne til å anvende kritisk refleksjon og selvstendighet. Erfaringer som dette vil kunne styrke elevenes opplevelse av mestring og innflytelse i forhold til samhandling, deltagelse og beslutninger i fellesskap.

Det vil være av betydning for demokratisk dannelse i skolen, og for vårt demokratiske samfunn at elever i skolen opplever og erfarer at de kan mestre det å delta i et fellesskap, som en forberedelse og øvelse mot det å bli en aktiv demokratisk medborger og samfunnsborger.

1.4 Oppgavens struktur

For å belyse dette tema vil jeg i resten av dette kapitlet gjøre rede for tidligere forskning og presentere sentrale begreper i min undersøkelse. I kapittel 2 presenteres det teoretiske rammeverket som ligger til grunn, etterfulgt av en beskrivelse av den metodiske tilnærmingen i kapittel 3. Kapittel 4 er presentasjon og analyse av det innsamlede datamaterialet. Denne delen av oppgaven består av fire delkapitler hvor ulike aspekter ved elevmedvirkning som en dannings - og mestringsfremmende aktivitet blir presentert, analysert og diskutert. Kapittel 5 sammenfatter analysen som helhet og trekker en konklusjon på bakgrunn av funn.

1.5 Tidligere forskning

Det er gjort lite forskning i forhold til elevmedvirkning i norsk videregående skole. Mye forskning retter seg mot ungdomskolen, men det har også vært interesse for å undersøke elevmedvirkning i lys av flere andre ulike perspektiver. Det er også varierende i hvilken grad forskjellige undersøkelser fokuserer på det demokratiske aspektet i forhold til elevmedvirkning og deltagelse i undervisningen. Harviken (2007) har for eksempel gjort en undersøkelse der elevmedvirkning blir satt i sammenheng med en lærende organisasjon, og Bøgvald (2008) belyser forholdet mellom elevmedvirkning og motivasjon.

Thomas Nordahl (2001) har gjort en undersøkelse hvor han konkluderer med at skolens praksis overfor foreldre og elever ikke samsvarer med overordnede mål for hvordan offentlig sektor skal møte brukerne sine. Nordahl (2001) mener elever har liten reell medvirkning på pedagogiske aktiviteter og oppdragelsesformer i skolen og at skolen og lærerne benytter strategier for å beskytte sine posisjoner, som igjen påvirker elevenes muligheter for medvirkning. Nordahl (2001) understreker også at elevmedvirkning i skolen må handle om at lærere verdsetter elevene ved å ta hensyn til og respektere deres interesser og behov.

Janicke Stray (2010) har gjort en undersøkelse hvor hun analyserer hvorvidt det forekommer demokratisk medborgerskap i norsk skole. Hun konkluderer med at det norske læreplanverket,

med K06, er tilpasset den resultatorienterte retorikken, og at skolen er svekket som arena for demokratisk medborgerskap (Stray, 2010, s. 224). Det kommer også frem av denne undersøkelsen at det i stor grad er opp til den enkelte lærer å iverksette en demokratisk orientert undervisning (Stray, 2010, s. 224).

I mange undersøkelser vedrørende deltagelse og elevmedvirkning i skolen, blir også elevråd og organiserte former for elevdeltagelse betraktet som sentrale faktorer. Solhaug (2003) har gjort en studie av elever i videregående skole med fokus på elevenes politiske kunnskap og hvordan de betrakter seg selv som aktive samfunnsdeltakere. Børhaug & Solhaug (2012) har også gjort flere undersøkelser i grunnskolen med fokus på elevdeltagelse og elevenes utvikling av demokratiske ferdigheter og kompetanse.

Solhaugs undersøkelse (2003) ble gjennomført på et utvalg av over 2000 elever i alderen 16-19 år ved 6 ulike skoler i Østlandsområdet i 2000. Undersøkelsen hadde til hensikt å studere forholdet mellom politisk kunnskap, mestringsforventning og motivasjon på den ene siden, og deltaking på den andre siden. Funn fra denne undersøkelsen viser at sammenhengen mellom mestringsforventning og holdninger som toleranse og samfunnsengasjement er svake (Solhaug, 2003). Andre funn viser at kunnskaper om politikk og samfunnsspørsmål er viktige for elevenes deltaking på den ene siden, men ikke tilstrekkelig som forutsetning for et aktivt politisk engasjement (Solhaug & Børhaug, 2012). Solhaug & Børhaug (2012) mener det er en forutsetning for aktiv deltagelse at elevene har tro på at de kan nå og sette seg mål og øve politisk innflytelse i undervisningen.

Solhaug & Børhaug (2012) har også gjort en komparativ undersøkelse av skoler relatert til ulike måter eller tiltak for å organisere elevmedvirkning. Undersøkelsen har hatt som mål å finne ut hvorvidt tiltak om å organisere elevmedvirkning og elevråd har ført til at elevene opplever disse skolene som mer demokratiske, sammenliknet med skoler som ikke har hatt slike tiltak. De finner, til tross for mange negative erfaringer, at et institusjonalisert samarbeid om undervisningen forplikter elever og lærer og gir elevene flere muligheter for elevmedvirkning (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 139). Data fra undersøkelsen viser at det er nødvendig for elevmedvirkningen at det oppleves som meningsfullt, både for elever og lærere. Resultatene viser at skoler kan fremstå som mer demokratiske institusjoner og ha større potensial for demokratisk danning hvis skolen som helhet har en god og gjennomført praksis (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 139).

En annen studie som tar for seg elevenes utvikling i forhold til deltagelse og demokratisk kompetanse er ICCS-undersøkelsen. ICCS er en forkortelse for *International Civic and Citizenship Education Study* der hensikten er å kartlegge ungdomsskoleelevers demokratiske beredskap og engasjement (Mikkelsen, Fjeldstad, & Lauglo, 2011, s.4). ICCS kartlegger det studien mener er de mest grunnleggende elementene i forhold til demokratisk kompetanse eller beredskap. Demokratisk beredskap bygger på flere ulike kunnskaper, ferdigheter og oppfatninger, samt elevenes orientering mot bestemte verdier og holdninger som til sammen er antatt å påvirke både evne og vilje til engasjement og handling (Mikkelsen mfl. 2011, s.5). Studien analyserer data fra elevenes oppfatninger av medborgerskap eller samfunnsborgerskap og elevene blir bedt om å ta stilling til påstander om hva som kjennetegner den gode samfunnsborger. Undersøkelsen søker å kartlegge skolens rolle i forhold til unge menneskers forberedelse til aktiv demokratisk deltagelse i samfunnet. Funn fra denne undersøkelsen viser at norske elever i stor grad verdsetter deltagelse på skolen, og at elever i norsk skole opplever at de får påvirke og influere ulike aspekter ved deres skolehverdag (Mikkelsen mfl. 2011, s. 115).

Andre undersøkelser av skoler og andre organisasjoner har vist at høyt nivå av deltagelse forsterker engasjement blant elever og/ eller arbeidere og fører til større tilfredshet på arbeidsplassen (Selberg, referert i Ahlström 2010, s.101). Bjørn Ahlström (2010) har undersøkt sammenhengen mellom elevmedvirkning og skolesuksess. Han finner at medvirkning reduserer mobbing og bidrar til økt læring og sosial utvikling blant elevene. Studien omfatter over 2000 elever på 24 skoler i Sverige.

Ahlström (2010) brukte en teoretisk basert deltagelsesindeks for å undersøke elever i 9 klasse på 24 forskjellige skoler. Skolesuksess ble målt gjennom karakterer og nivå av opplevd mobbing ble undersøkt ved å spørre elever gjennom bruk av spørreskjema. Data fra Ahlströms (2010) studie viser at medvirkning fører til fordelaktige konsekvenser for elever i forhold til akademisk og sosial utvikling. I skolene han undersøkte som viste høyere grad av elevdeltagelse, var karakterene høyere og nivå av opplevd mobbing blant elevene var lavere, sammenliknet med skoler der nivå av elevdeltagelse var lavere (Ahlström, 2010, s.108).

Som vist ovenfor er det flere undersøkelser og studier som har hatt fokus på betydningen av motivasjon i forhold til elevmedvirkning og elevdeltagelse i skolen. I det følgende vil jeg presentere sentrale begreper ved min undersøkelse. Disse begrepene vil også være av betydning for undersøkelsens teoretiske fundament.

1.6 Elevmedvirkning og demokratisk danning

1.6.1 Elevmedvirkningsbegrepet

Begrepet elevmedvirkning blir ofte sammenlignet med deltagelse; å ta del i en handling, beslutning eller prosess hvor mulighet og evne til å øve innflytelse blir tilrettelagt for. I lys av et slikt perspektiv innebærer elevmedvirkning alle aktiviteter der elevene i noen grad medvirker eller får mulighet til å delta i skolens prosesser (Solhaug, 2005, s. 225). En noe mer avgrenset måte å forstå elevmedvirkning kommer til uttrykk gjennom medbestemmelse. Gjennom en slik forståelse blir elevmedvirkning definert som at elevene skal ha «(...) demokratisk innflytelse på både formelle og mer uformelle avgjørelser i skolehverdagen» (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 126).

Definisjonene ovenfor er svært generelle forståelser av elevmedvirkningsbegrepet, de er vide og det kommer ikke tydelig frem i hvilken grad man snakker om deltagelse, hvor mye deltagelse eller hvilke beslutninger, prosesser eller handlinger man går ut ifra for å kunne omtale en aktivitet som elevmedvirkning. I lys av dette blir en ytterligere måte å forstå elevmedvirkning beskrevet gjennom tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er nedfelt i lov og læreplan og virker som styringsdokument for skolens praktiske utførelse (Fosse & Solhaug, 2007, s. 9). Som begrep er også tilpasset opplæring vanskelig å definere og det åpner for nærmere tolkning og operasjonalisering, men studier vedrørende tilpasset opplæring har vist at *elevmedvirkning* blir brukt som et begrep som beskriver hvordan undervisningen blir tilrettelagt for elevene i skolen (Fosse & Solhaug, 2007, Dale, Lindvig & Wærness, 2005).

Som utgangspunkt for denne oppgaven har jeg likevel valgt å ta utgangspunkt i Solhaug & Børhaugs (2012, s. 126) definisjon. På denne måten blir elevmedvirkning likestilt med medbestemmelse og forfatterne understreker at dette innebærer elevenes rett til demokratisk innflytelse i skolen. Med dette forstår jeg elevmedvirkning som en aktiv, motiverende og engasjerende prosess der elevene skal kunne delta, ha mulighet til å påvirke og øve innflytelse over avgjørelser som gjelder både formell og uformell elevmedvirkning i undervisningen.

Av hensyn til omfang og tid for min undersøkelse har det kun vært fokus på uformell elevmedvirkning. Uformell elevmedvirkning er relatert til betydningen av læring og kunnskap som oppstår som et resultat av elevenes deltagelse og interaksjon i undervisningen. I min undersøkelse blir elevmedvirkningsbegrepet brukt i forhold til aspekter som er forbundet med

den læringsprosessen enkelteleven og klassen tar del i gjennom undervisningen i videregående skole. Bakgrunnen for å velge en så generell begrepsdefinisjon er at et slikt utgangspunkt vil kunne åpne for flere ulike subjektive tolkninger og oppfatninger av elevmedvirkning hos informantene. En tydeligere avgrensning og presisering av elevmedvirkningsbegrepet kunne medføre at informantenes subjektive forståelser ble utelatt fra undersøkelsen i større grad.

I lys av definisjonen ovenfor blir elevmedvirkning og aktiv deltagelse vurdert som en dannelsesfremmende aktivitet i skolen der elever kan få mulighet til å utvikle ferdigheter som er av betydning for deres oppfatning av seg selv som demokratiske deltagere i et fellesskap. Skolens oppgave med å fremme elevenes dannelse handler om å fremme både individets bevissthet ved sin egen posisjon i forhold til et politisk system, men det handler også om de erfaringene og opplevelsene elevene gjør i skolen.

1.6.2 Mestringsbegrepet

Deltagelse i demokratiske avgjørelser og situasjoner, og oppgaver som kan styrke elevens evne til å *anvende* kritisk refleksjon og selvstendighet er viktig for å fremme deres *tro* på å de kan utføre slike ferdigheter. Dette perspektivet tar utgangspunkt i at positive opplevelser med å utføre en bestemt handling vil styrke individets tilbøyelighet til å gjenta denne handlingen. Mestringserfaring er slike erfaringer og opplevelser som styrker individets tro på at egen atferd kan påvirke ulike handlingsutfall (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 118).

I denne oppgaven blir mestring forstått som elevenes opplevelse av og erfaring med å påvirke, bestemme og influere ulike forhold i skolen. For å oppleve mestring, suksess i en gitt situasjon eller med bestemte oppgaver er det en forutsetning at erfaringen er *reell* eller autentisk. På denne måten kan gjennomføring av elevmedvirkning i undervisningen legge til rette for autentiske mestringserfaringer og fremme elevens mestring med, og tro på egne ferdigheter relatert til demokratisk deltagelse i skolen. Det er i den grad elevenes innflytelse og påvirkning i undervisningen blir opplevd som belønnende, at det gir elevene et utbytte, at det vil kunne fremme deres opplevelse av mestring.

1.6.3 Demokratisk danning

Børhaug (2004, s. 207) mener forskningstradisjonen innen studier om demokrati i skolen og utdanning for demokrati, ikke skiller mellom utdanning for demokrati relatert til regjering og Storting på den ene siden, og demokrati knyttet til andre sosiale institusjoner som skolen, lokalsamfunnet på den andre siden. Enkelte hevder demokratibegrepet har blitt avpolitisert og politiske former for deltagelse har derfor blitt redusert til vage definisjoner som «sivilt engasjement» (Pérez Expósito, 2014, s. 230). Slik deltagelse mener Pérez Expósito (2014, s. 230), bygger mer på moralsk og altruistisk motivasjon, i motsetning til det enkelte individets bevissthet om sin egen rolle i et politisk system eller i en politisk relasjon.

Det er mange ulike teorier om danning, og flere konkurrerende demokratiteorier. Begrepene demokrati og danning må sees i sammenheng med hverandre fordi demokratisk danning bygger på en bestemt demokratiteori og enhver teori om et demokrati tar utgangspunkt i et bestemt dannelsesideal (Straume, 2011, s. 374). Det er grunnlag for å argumentere for at det på den ene siden er et samfunnsvitenskapelig syn på studiet av demokrati, som betrakter demokratiet primært som en styringsform. På den annen side vektlegger pedagogisk forskning i større grad et syn på demokrati som en form for levde erfaring (Honneth & Farrell, 1998, s. 779). I lys av sistnevnte perspektiv blir danning betraktet som et etisk-politisk prosjekt med vekt på karakterdannelse, sosial integrasjon og utvikling av et aktivt medborgerskap.

Andre hevder et demokrati ikke kan omhandle kun rettsstatlige institusjoner og rammeverk, men at det heller ikke er tilstrekkelig å kalle det et felles samvirke, en felles erfaring basert på kommunikasjon (Straume, 2011, s. 374). Som et politisert demokratibegrep blir demokrati også betraktet som en *styreform* innrettet mot folkelig selvstyre og makt, her står danning og utvikling av evne til selvstyre sentralt. Det handler om hvordan individet skal «styre seg selv», handle i et demokrati, som en kontrast til hvordan demokratiet kan styre individet. Et slikt politisk perspektiv kan sammenliknes med følgende måte å se danning på: «(...) det å problematisere samfunnet som totalitet og dermed dei enskildes funksjonane. I eit samfunn som har eliminert danninga vert samfunnet som totalitet ikkje problematisert, og eit slikt samfunn er totalitært» (Hellesnes, 1992, s. 80). Jeg vil komme tilbake Hellesnes og hans dannelsesperspektiv senere i oppgaven.

Med utgangspunkt i en pedagogisk orientert forskningstradisjon vil det være en begrensning å se det demokratiske som enten en modell for politisk styring, eller som en abstrakt ide som blir realisert gjennom våre hverdagsliv. Demokrati må derfor forstås som en form for *opplevd*

erfaring som kommer til uttrykk gjennom inkluderende og åpne praksisfellesskap. Danning og demokrati er på denne måten deler av en gjensidig prosess; det er en politisk styringsform, men det *er*, i form av å være en levemåte også en erfaringsbasert virkelighet. Det er ikke kun noe som er, det er noe mennesker gjør.

1.6.4 Demokratiopplæring og demokratisk danning i skolen

I skolen er elevmedvirkning relatert til demokratisk danning og oppgaven som ligger i å fremme demokratiske verdier og ferdigheter for å kunne ta del i et demokratisk samfunn. Demokratiopplæringen i skolen har både et kunnskap - og ferdighetsaspekt ved seg: elevene skal lære om politiske organer, styreformer og ulike rettigheter man har krav på som samfunnsborger. Samtidig skal de utvikle kunnskap, ferdigheter og verdier som er viktige for demokratisk deltagelse i samfunnet.

En kan argumentere for at ferdighetslæring og muligheten til å oppleve mestring gjennom å bruke slike ferdigheter er et undervurdert aspekt ved demokratiopplæringen i skolen. Det er en forutsetning at demokratiopplæring også handler om å fremme elevenes og *tro* på at de kan være i stand til å delta i et demokratisk samfunn og fremme deres følelse av at egen innsats nytter og at det kan føre til ønskelige utfall. Dette kan styrkes av at elevene får mulighet til å påvirke slike aspekter ved opplæringen i skolen og at de opplever å mestre dem.

I undervisningen kommer dette til uttrykk ved at elever ikke bare skal lære *om* demokratiet, men at de også skal lære *gjennom* demokratiske læringsformer (Mikkelsen mfl., 2011, s. 263). Janicke Stray (2012, s. 22) hevder demokratiopplæring i skolen kan sees i lys av opplæring om, for og gjennom demokrati: Førstnevnte tar for seg den kognitive, intellektuelle faglig relaterte læringen på skolen, kunnskap som kan testes. Opplæring *for* demokrati blir forbundet spesielt med skolens dannelsesoppgave og har til hensikt å styrke utviklingen av elevenes verdi- og handlingskompetanse og fremme evne til kritisk refleksjon og selvstendighet i forhold til egen og andres holdninger og oppfatninger. Det siste punktet, opplæring *gjennom* demokrati tar utgangspunkt i en praktisk tilnærming, der undervisningen betraktes som en måte elevene kan aktivt erfare demokratiske prosesser og demokratisk praksis i skolen.

Jeg vil i denne oppgaven se skolens dannelsesoppgave i forhold til en slik inndeling av demokratiopplæring, der de ulike nivåene gjensidig påvirker hverandres utvikling. Det er

grunnlag for å hevde at opplæring om demokrati vil kunne styrke opplæring gjennom demokrati for å fremme danning. Kritisk refleksjon og evne til å ta ulike standpunkt krever at man har og får muligheten til å gjøre erfaringer hvor slike ferdigheter og kvaliteter er forventet av en. Det kan være mulig å ha kunnskap om demokratiske styreformer uten å være i stand til å handle på en demokratisk egnet måte. Derfor er gjennomføring av erfarings-basert undervisning og elevenes erfaring viktig i forhold til skolens dannelsingsoppgave.

Enkelte hevder demokratisk dannelse er *politisk* danning; danning som fokuserer på deltagelse innenfor politisk virksomhet og ulike beslutningsprosesser (Straume, 2015, s. 4). Denne oppgaven bygger på en oppfatning om at en slik avgrensning vil være snever og lite hensiktsmessig: det skaper en assosiasjon til partipolitikk og danning forstått som noe forbeholdt kun deltagelse i forhold til politiske valg og avstemninger. Danning har et politisk element, det skal tjene samfunnet, fremme kulturell nedarving, nasjonal velstand og en sosialt og økonomisk velfungerende stat. Men for at samfunnet som helhet skal fungere er det nødvendig at individene som utgjør denne helheten er av en oppfatning av at de kan påvirke og influere det fellesskapet de er en del av.

1.7 Avgrensning

I det følgende vil jeg presentere bestemte trekk ved demokratisk danning, som jeg vil legge vekt på i min oppgave. Som jeg har nevnt tidligere blir demokratisk danning forbundet med to bestemte ferdigheter: det skal fremme evne til kritisk refleksjon og selvstendighet. Disse kvalitetene står i et dynamisk forhold til hverandre: evne til kritisk refleksjon relateres til ansvarlighet og innsikt, mens selvstendighet sees både som en forutsetning for kritisk tenking og som et resultat av dette. Elevmedvirkning er slik mestrings - og dannelsesfremmende i den grad elevene opplever og erfarer at deres evne til å anvende slike ferdigheter fremmer ønskelige handlingsutfall og resultater.

I min undersøkelse blir elevmedvirkning i lys av demokratisk dannelse forstått som en prosess som skal bidra til å fremme: utvikling av individets tro på egen evne til å anvende kritisk refleksjon og selvstendighet. Ved å se på elever og læreres oppfatning av, og erfaring med elevmedvirkning ønsker jeg å undersøke om elevmedvirkning, slik det blir praktisert på den aktuelle skolen, kan betraktes som en aktivitet som fremmer elevenes tro på egen evne til å anvende kritisk refleksjon og selvstendighet.

I neste kapittel vil jeg komme nærmere inn på hvordan en slik forståelse av danning, mestring og elevmedvirkning kan sees i forhold til hverandre og hvordan dette er av betydning for elevmedvirkning i skolen. Her har jeg tatt for meg de viktigste begrepene som blir brukt i min undersøkelse. Det er også andre aspekter og begreper i analysen som krever en avgrensning og forklaring, disse har jeg valgt å presentere fortløpende i teksten.

2. Teori

Her presenteres det teoretiske grunnlaget i form av den formelle styringen, tradisjonene og de sentrale ideene som ligger til grunn for demokratisk dannelse, elevmedvirkning og mestringstenkning. Først vil jeg presentere formelle dokumenter som lovfester og etablerer elevmedvirkning som en del av læreplanen og opplæringsloven i norsk skole. Dette vil bli etterfulgt av en historisk gjennomgang av elevmedvirkning og demokratiopplæring i skolen relatert til sentrale kjennetegn ved dagens utdanningspolitiske virksomhet. Dette vil lede til en presentasjon og diskusjon av John Dewey og hans teorier om utdanning og demokrati som en deltagende prosess og en livsform som setter eleven og den subjektive erfaringen i sentrum av opplæringen. Jürgen Habermas teori om kommunikativ handling og deliberativt demokrati trekkes inn for å underbygge dialogen og kommunikasjonens betydning. Deretter vil jeg gå inn på Hellesnes danningsbegrep og utvide diskusjonen om forholdet mellom elevmedvirkning og dannelse. I siste del presenteres Banduras teori om forventning om mestring og avslutningsvis vil jeg diskutere noen utfordringer knyttet til realisering av elevmedvirkning i praksis, elevmedvirkning realisert på en utilstrekkelig måte.

2.1 Elevmedvirkning og lovverket

Det er både en plikt og en rettighet i skolen, for elever og lærere, at elevmedvirkning blir praktisert i undervisningen. Det kommer til uttrykk i både i Generell del av læreplanen, under Prinsipper for Opplæringen i K06 og i Opplæringsloven. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan elevmedvirkning blir beskrevet i de nevnte dokumentene.

2.1.1 Elevmedvirkning i Generell del av læreplanen

Generell del av læreplanen tar for seg overordnede mål innenfor norsk skole og understreker skolens samfunnsmandat i kraft av å være en danningsfremmende institusjon. Her kommer det frem at gjennom deltagelse, medvirkning og erfaring i undervisningen skal skolen bidra til å fremme elvenes utvikling av blant annet evne til kritisk refleksjon og selvstendighet (Generell del av læreplanen, 1993, s. 22). Den aktive og læringslystne eleven er en som lærer gjennom egne erfaringer og opplevelser. Slik er det et overordnet mål i skolen at elever blir

betraktet som aktive deltagende aktører i undervisningen, og medvirkningsbegrepet koples slik til personlig vekst og utvikling hos den enkelte elev.

Dette blir også relatert til skolens danningsoppgave, en samfunnstjenlig og fellesskapsorientert oppgave skolen har i forhold til å fremme demokratiske verdier og sinnelag blant elevene. Elevene skal få trening i å være ansvarlige og få forberedelse som skal gjør dem i stand til å delta i et demokratisk samfunn. Det skal i prinsippet skje ved at elevene blir tildelt ansvar og gjennom utvikling av kunnskap og ferdigheter, både gjennom erfaring, kunnskapsdannelse og kunnskapsoverføring i undervisningen i skolen.

2.1.2 Elevmedvirkning i Læringsplakaten og Prinsipper for Opplæringen

I K06, under *Prinsipper for Opplæringen* utdypes vedtak og bestemmelser i Opplæringsloven og forskriftene til loven, samt læreplanverket for opplæringen. Disse sees samlet i forhold til regelverket i sin helhet (*Prinsipper for Opplæringen*, 2006, s. 1). Prinsippene bidrar til å tydeliggjøre og presisere skoleeiers ansvar for at opplæringen skal skje i overensstemmelse med lov, forskrifter og at den er i tråd med menneskerettighetserklæringen.

Her kommer det frem at skolen skal: «leggje til rette for elevmedverknad og for at elevane og lærlingane/lærekandidatane kan gjere medvitne verdival og val av utdanning og framtidig arbeid.» (*Prinsipper for Opplæringen*, 2006, s. 2). Under overskriften «Elevmedverknad» heter det: «skolen og lærebedrifta skal leggje til rette for at elevane får erfaring med ulike former for deltaking og medverknad i demokratiske prosessar både i det daglege arbeidet og ved deltaking i representative organ.» (*Prinsipper for Opplæringen*, 2006, s. 2).

Slik blir uformell elevmedvirkning beskrevet gjennom elevenes deltagelse i «det daglige arbeidet», som en kontrast til formell elevmedvirkning; der deltagelse i representative, organiserte organer som elevråd blir vektlagt. I lys av dette kan uformell elevmedvirkning relateres til læring som oppstår som et resultat av interaksjon og sosial samvær sammen med andre mennesker. Slik skal uformell elevmedvirkning bidra til å fremme elevenes interesse for deltagelse i undervisningen. Det kan på den måten betraktes både som en planlagt og systematisert måte, til en viss grad, og som et «tilfeldig» resultat av læringsmiljøet og de forhold som legger til rette for elevenes engasjement i skolen.

Det kommer også frem av planen at elevmedvirkning skal bidra til å fremme et inkluderende læringsmiljø og at det kan bidra til å skape motivasjon for læring og forbedre sosiale relasjoner i skolen. Hvordan elevmedvirkning er tenkt å foregå og hva dette innebærer for elevene blir beskrevet i planen på følgende måte:

Elevane skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa innanfor ramma av lov og forskrift, medrekna læreplanverket (...). Arbeidet med faga vil på ulike måtar føre til at elevane blir betre kjende med eigne evner og talent. Det vil gi dei eit betre grunnlag for medverknad og styrkje evna til å gjere medvitne val. (Prinsipper for Opplæringen, 2006, s. 5)

På den måten understreker prinsippene skolens samfunnsmandat og oppgaven med utdanning til demokrati. Skolen sees som en arena, et grunnlag for at elevene skal få erfaring med demokrati gjennom deltagelse og medvirkning – både i form av praktisk utførelse, men også gjennom tilegnelse av et kunnskapsgrunnlag, ansett for å være nødvendig for å kunne utføre en slik praksis. Det kommer frem at elevmedvirkning skal fremme elevenes mulighet til å delta i valg eller beslutninger vedrørende seg selv og gruppens velbefinnende og de skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Det blir også presisert at elevmedvirkning forutsetter kunnskap om valgmuligheter og mulige utfall og konsekvenser som kan følge av disse.

I tillegg til dette kunne det være aktuelt å presentere aktuelle ambisjoner ved andre fag som samfunnsfag, norsk og RLE. Noen fag vil få, og får, større ansvar for den demokratiske dannelsen på bakgrunn av teoretisk innhold og mål for opplæringen, for eksempel samfunnsfag. Men det fritar ikke andre fag fra deres oppgaver relatert til skolens dannelsingsoppgave: opplæringen i skolen skal være gjennomstyrt av et ideal om å fremme elevenes evne til kritisk refleksjon og selvstendighet både gjennom tilegnelse av kunnskap, og gjennom *erfaring*. Enkelte fag er mer praksisorientert enn andre og vil kunne legge bedre til rette for deltagelse, samhandling og innflytelse fra elevene, men det er likevel ikke tilstrekkelig å snakke om elevmedvirkning og demokratiopplæring i lys av et enkelt fag eller en bestemt time på timeplanen. Slik det kommer frem av formelle dokumenter som lovfester og etablerer opplæringen i skolen er det ikke kun når «demokrati» står på timeplanen at elevene skal kunne oppleve å påvirke og influere felleskapet. Med utgangspunkt i skolens dannelsingsoppgave og idealet om å fremme elevenes utvikling av seg selv som demokratiske

borgere har jeg valgt å ikke fokusere på fag, men opplæringen i skolen som helhet. Derfor blir det ikke gjort rede for aspekter ved andre læreplaner i forhold til elevmedvirkning her.

2.1.3 Elevmedvirkning i Opplæringsloven

Grunnlaget for formell og uformell elevmedvirkning i videregående skole er forankret i Opplæringsloven. Min undersøkelse fokuserer på uformell elevmedvirkning, som i denne sammenheng også relatert til skolens oppgave med å fremme elevenes danning. Loven beskriver ikke uformell elevmedvirkning direkte, i motsetning til formell elevmedvirkning, men en tolkning av loven åpner for en indirekte beskrivelse:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (...) tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. (Forskrift til Opplæringsloven, 2009, § 1-1)

Uformell elevmedvirkning henter sin kraft i Opplæringsloven, som understreker at elevmedvirkning er både en plikt og en rettighet for elever, og som skolen pålegger seg å legge til rette for gjennom opplæringen og i læringsmiljøet. På denne måten blir demokratisk danning relatert til skolens oppgave med å fremme elevenes evne til deltagelse, medansvar og medvirkning. Danning, gjennom opplæring i skolen skal bidra til å fremme kunnskap som gjør individet i stand til å mestre sine egne liv, møte utfordringer og delta i samfunnet på lik linje med andre. Dette forutsetter at elevene lærer om å lære, og at danning i skolen blir betraktet som en prosess som skal fremme utvikling og livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 8).

Jeg ser det som en selvfølge at lærere i videregående skole har kunnskap om elevmedvirkning, slik det kommer frem av læreplan og opplæringsloven. Det kan tenkes at det er mye å forvente at de skal huske disse ordrett, men at de har en grunnleggende oppfatning av hva som kommer frem av dokumentene, er å forvente. Derfor er Opplæringsloven, Generell del av læreplanen og Prinsipper for Opplæringen sentrale dokumenter som ligger til grunn for intervjuer med lærere i min undersøkelse.

2.2 utfordringer for realisering av elevmedvirkning i lys av lovverket

Ovenfor har jeg gjort rede for grunnleggende prinsipper og retningslinjer som ligger til grunn for organisering av dagens skole og dens virksomhet i forhold til elevmedvirkning. Likevel er det grunnlag for å hevde at denne organiseringen er preget av flere ulike maktgruppers interesser og motiver for hvordan skolen skal bli styrt, både i forhold til nasjonale og internasjonale utdanningspolitiske aspekter. En kan argumentere for at resultatet av de utdanningspolitiske dreiningene som har preget det norske skolesystemet de siste 30 årene (Karlsen, 2003) fremmer en av de største utfordringene dagens skole har i forhold til å kunne realisere elevmedvirkning på en tilstrekkelig måte.

Fokus på kvalitet og effektivisering, målt gjennom vurdering av elevenes kunnskaper påvirker lærernes mulighet til å fremme pedagogisk skjønn og dannelse i undervisningen. På denne måten blir undervisningen rettet mot å fremme «det som virker» i forhold til utdanningspolitiske mål. God skole og god undervisning blir ofte oppfattet som bevist gjennom gode vurderings- og testresultater. Det kan gjøre at undervisningen får preg av ensidig «leting» etter måter å innfri bestemte tallfestede standarder for læringsutbytte i skolen.

Det er nødvendig å redegjøre for hvordan denne utviklingen kommer til uttrykk gjennom et norsk utdanningspolitisk perspektiv. I det følgende vil jeg vise hvordan demokrati og dannelse har vært en oppgave som har stått sentralt i skolens virksomhet siden 1930-tallet og som har vært viktig for utviklingen av demokrati og solidaritet i det norske samfunnet. Jeg vil også diskutere dette i forhold til elevenes mulighet til å medvirke og delta aktivt i opplæringen.

2.3 En historisk tradisjon

«I et 150-årig utsyn avtegner liberalismen seg i utdanningspolitikken som et demokratiprojekt: først ved nasjonal integrasjon, så ved folkedannelse og solidaritetshensynet, og dernest ved samhørighetstanken og likhetsidealet og endelig ved koblingen mellom kunnskap, individuell frihet og marked.» (Thuen, 2010, s. 285). Den norske enhetsskolen har vært sentral i forhold til skolens oppgave med å tjene samfunnet: siden midten av 1800-tallet det vært skolens oppgave å formidle samfunnsmoralske verdier hos elevene og fremme en form for statsborgerlig dannelse som et grunnlag for politisk deltagelse i samfunnet senere (Thuen, 2010, s. 277).

Som et nasjonsbyggende prosjekt skulle enhetsskolen bidra til økonomisk vekst og forhindre at landet stagnerte ved at sosiale grupper isolerte seg i forhold til hverandre. Tanken om lik rett til utdanning uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn eller andre individuelle forutsetninger var også et krav for å utvikle likeverd og aktiv deltagelse i demokratiet. På denne måten har enhetsskolen vært en visjon og et ideal, rettet mot utviklingen av et demokratisk politisk system og et mer egalitært og rettferdig samfunn (Karlsen, 2003, s. 219).

Reformpedagogikken gjorde seg gjeldende i mellomkrigstiden og de første tiårene etter andre verdenskrig. Denne «bevegelsen» er kjennetegnet av et kritisk blikk på den tradisjonelle skolens mål og metoder og økt oppmerksomhet mot tro på barnets skapende evner og utviklingsmuligheter (Telhaug, 2011, s. 224). Dewey er en sentral representant innenfor reformpedagogikken bidro i stor grad til å rette fokus på pedagogikk i lys av et lærings- og utviklingspsykologisk perspektiv, mer enn den hadde gjort før (Telhaug, 2011, s.224).

Reformpedagogikkens gjennomslag rettet oppmerksomhet mot elevsentrert undervisning og det å ta utgangspunkt i elevene, samt en aktivitetsorientert metodikk i skolen (Telhaug, 2011, s. 224). Slik var norsk skole i stor grad inspirert av Dewey med fokus på erfaringslæring og oppdragelse til demokrati gjennom opplæringen i skolen. Skolens samfunnsoppgave har vært et virkemiddel for å fremme individets frihet og mulighet til å øve og kontroll over eget liv. I læreplanen av 1939 ble erfaringslæring understreket gjennom «arbeidsskoleprinsippet» og fokus på den aktive elev i sentrum for all læring i skolen (Telhaug, 2011, s. 225). Elevene skulle på denne måten også få mer innflytelse i forhold til sin egen læringssituasjon i skolen.

Norsk utdanningspolitikk fra slutten av 1980 til begynnelsen av 90-tallet utviklet seg fra en retning preget av regelstyring, mot mer målstyring i skolen. New Public Management, heretter omtalt som NPM, er en samlebetegnelse innenfor målstyring som beskriver disse utdanningspolitiske endringene (Karlsen, 2003, s. 222). Det er en markedsorientert styringsform som tar utgangspunkt i effektivisering av offentlig sektor med styringsprinsipper hentet fra privat sektor, blant annet desentralisering, synliggjøring av målbare resultater og målstyring (Isaksen, 2011, s. 283).

Harald Thuen (2010, s. 283) hevder det norske samfunnet tar klar avstand fra en slik politisk situasjon og at norsk utdanningspolitisk virksomhet ikke er nyliberalistisk. Men han understreker at det er klare trekk innen utdanningspolitisk tenkning i Norge som indikerer en slik nyliberalistisk vending. Det borgerlige regjeringsskiftet i 2003 er et eksempel på dette, med innføring av økt privatisering og en klar målstyringsideologi i forhold til skolen

(Volckmar, 2011, s. 267). I lys av et slikt ideologisk perspektiv står ulike mål som skolen skal oppnå sentralt. Konkurransen om å oppnå disse målene på best mulig måte øker, samt premiering og økonomisk vinning for skolene som gjør dette mest tilfredsstillende. Den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, K06 er forbundet med en slik ideologisk forankring (Thuen, 2010, s. 283). Thuen (2010, s. 285) hevder den nyliberalistiske epokens utdanningspolitikk mangler en bearbeidet forståelse av danningsbegrepet og kunnskapsbegrepet. Han argumenterer for at dagens skole derfor ikke i like stor grad er i stand til å realisere intensjonen om en fellesskole som møter de krav som dagens samfunn stiller.

En kan argumentere for at NPM utgjør en trussel mot dagens skole med fokus på effektivisering og tanken om at samfunnsbygging best skjer ved å fremme kvalifiserte, konkurranseorienterte elever og lærere, og at det vi kan kvantifisere, måle og offentliggjøre blir tillagt størst vekt (Dale, 2009, s. 197). Enhetsskolens ideologi, statens rolle som tilrettelegger for lik mulighet til utdanning og skolens forberedelse til, og kunnskap om politisk og demokratisk deltagelse er på denne måten utsatt i et samfunn styrt av behov for etterprøvbarehet og kontroll i skolen.

Gjennom undervisningen og opplæringen skal skolen bidra til å fremme økonomisk vekst og sikre samfunnets politiske posisjon. Derfor er det et krav om at utdanningsvirksomhet baser seg på evidensbasert, målbar kunnskap (Isaksen, 2011, s. 282). Myndighetene avgjør hvordan skolen skal løse sine oppgaver med utgangspunkt i vitenskapelig forskning (Karlsen, 2003, s. 222). Slik vil skolen opprettholde og ivareta et syn på kunnskap gjennom fokus på vurdering av elevers faglige prestasjoner på ulike prøver og tester. På denne måten er det en motsetning i opplæringen mellom reproduksjon av fast kunnskap på den ene siden, og kunnskapsproduksjon, sosialt konstruert kunnskap og erfaring på den andre siden. Skolens danningsoppgave innebærer at elevene utvikler kunnskap og ferdigheter som kvalifiserer dem til å møte nye utfordringer. En slik form for kunnskap forutsetter handlefrihet og kritisk sans. Noen vil hevde at skolens oppgave med å fremme dannelse til demokrati blir problematisk når opplæringen er preget av et objektivt, fast syn på kunnskap.

2.3.1 Oppsummering og diskusjon av den historiske tradisjonen

Denne historiske gjennomgangen viser hvordan synet på den aktive elev og demokrati-opplæring har vært sentralt innenfor norsk skole. Presentasjonen viser også hvordan

modernisering innenfor offentlig sektor fra 1980-tallet har medført endringer ved styringsfilosofien av norsk skole i dag. NPM har ført til økt fokus rundt målstyring og synliggjøring av målbare resultater og vurdering og tester skal sikre at skolen holder mål og innebærer et krav om prestasjon, effektivitet og sluttresultater.

Enkelte hevder økt fokus på kompetansemål kan komme til å undergrave skolens danningsoppgave ved at elevenes streben etter kunnskap går på bekostning av fellesskapsverdier og kulturarv (Dale, 2009, s. 194-197). I lys av den markedslogiske nytteorienteringen som preger skolen i dag kan en argumentere for at en «falsk» evne til kritisk refleksjon blir fremmet hos elevene gjennom opplæringens fokus på prestasjon og kvantitet, i motsetning til kvalitet. For at elevmedvirkning skal ha en reell effekt, for at det skal kunne være et autentisk erfaringsgrunnlag og fremme demokratisk dannelse må det innebære at elever blir gitt en viss grad av autonomi, makt og innflytelse. Hvis ikke læringsmiljøet åpner for det kan en argumentere for at falsk kritisk refleksjon er når deltagelse og elevmedvirkning handler mer om innordning og tilpasning, mer enn å fremme elevenes evne kritisk refleksjon og selvstendighet i skolen.

I det følgende vil jeg vise til teori som støtter betydningen av at dannelse blir betraktet som en form for aktiv deltagelse. Det er en forutsetning for å kunne vurdere elevmedvirkning som en danningsfremmende prosess i skolen. Her vil jeg presentere sentrale kjennetegn ved reformpedagogisk tenkning, samt aspekter som støtter dannelse forstått som en prosess, og en utvikling av individet gjennom sosial interaksjon og samhandling med andre.

2.4 Demokrati som levd erfaring

Pedagogikkens tilnærming til demokrati og utdanning kommer tydelig til uttrykk hos den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey (1859-1952). Han tar utgangspunkt i den pragmatiske ideen om et demokrati som bestående av noe samfunnsmedlemmer gjør, opplever og aktivt tar del i. I en tale fra 1939 kommer det frem at han mener «(...) we have had the habit of thinking of democracy as a kind of political mechanism that will work as long as citizens were reasonably faithful in performing political duties» (Dewey, 1988, s. 225).

Dewey mener at det var en tendens til å snakke om demokratiet som en politisk mekanisme, som kun omhandler individets politiske plikter og oppgaver. Han mener et slik perspektiv på demokrati er utilstrekkelig og han legger vekt på et åpent samfunn med idealer om

selvutvikling, kreativitet og kommunikasjon innenfor, og mellom ulike samfunnslag. Dewey har en sosial forståelse av demokratiet, det er *mer* enn en styreform og det kommer slik til uttrykk gjennom interaksjon, deltagelse og kommunikasjon mellom mennesker (Biesta, 2006, s. 129). «A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience» (Dewey, 2000, s.93). På denne måten blir demokrati forstått som en levemåte, en livsform som forutsetter at individet opplever og får erfaring med demokrati; dialog, samtale og diskusjon mellom mennesker.

Kommunikasjonens vilkår står derfor sentralt i forhold til demokratiet. Dette er også Habermas utgangspunkt i teorien om kommunikativ handling og hans forståelse av hva et deliberativt demokrati innebærer, dette vil jeg komme tilbake til. I lys av Deweys demokratiforståelse handler det om aktivitet og deltagelse, det å ta del i å forme, endre og vedlikeholde sosiale og politiske forhold i samfunnet. Ved å stimulere til refleksjon og dialog blant samfunnsmedlemmene mener Dewey (2000, s. 96) at utdanningen skal bidra til å fremme demokratiets beste, muligheten til å forbedre samfunnet og demokratiet selv.

Med Dewey som utgangspunkt for en forståelse av demokratiet som en sosial samhandlingsprosess og noe man erfarer og gjør, er det interessant å reflektere over hvordan skolen kan sees som en arena som legger til rette for og som åpner for slik virksomhet.

2.5 Kommunikasjon, deliberativt demokrati og Jon Hellesnes

Skolen er en språklig institusjon og den har alltid vært et kommunikativt miljø (Säljö, 2001). Kommunikasjon kan sees som en samlebetegnelse for flere av de samhandlings- og interaksjonsformene som skolen legger til rette for, eksempelvis i klasserommet, mellom elever, mellom lærer og elev og lærerens undervisning. Kommunikasjon er også symbolsk i form av ikke-verbale uttrykk som kroppsspråk og mimikk, men i denne sammenheng vil det være mindre fokus på kroppsspråk og mer fokus på kommunikasjon i den grad det sees som interaksjon, samtale eller et gjensidig utbytte mellom lærer og elever.

Kommunikasjon og språk er måter å gi uttrykk for hvordan man forstår og opplever noe, og dermed hvordan man bevisst forholder seg til kunnskap og ulike aspekter. Undervisning og opplæring i skolen er språklige virksomheter i form av å legge til rette for sentrale aktiviteter, blant annet i forhold til samtale, dialog, og gjennom å lese og skrive. I tillegg til å være en læringsarena hvor undervisning og opplæring av spesifikke kunnskaper og ferdigheter

foregår, omhandler skolen også situasjoner og hendelser der ulike oppfatninger og meninger mellom elevene og mellom elever og lærere vil oppstå, både i forhold til fag og utenfor fagområdet relevans. Slike diskusjoner, møter og konfrontasjoner kaller Englund (2007, s. 12) for, «den gode meningsskapende samtalen». Dette ser han også som et uttrykk for levd demokrati, skolens opplæring til demokrati (Englund, 2007, s. 12).

Englund ser dette i lys av skolen som en «svak offentlighet», en offentlig sfære som «översiger den privata och som innebär en potential för möten mellan olika kulturer, uppfattningar värderingar.» (Englund, 2007, s. 18). Et slikt perspektiv kan sees i forhold til skolen som en kommunikativ arena i form av å være et fellesskapsområde og ved å virke som et samfunn i miniatyr hvor elevene skal bli inkludert og introdusert for gjeldende normer og verdier i samfunnet (Hodneland, 2012, s. 141). Skolen skal i form av å være en slik kommunikativ praksis skape en øvelsesarena hvor elevenes kommunikative ferdigheter som meningsbrytning, argumentasjon og diskusjon stadig blir utfordret og utvikler seg i møtet med det kommunikative fellesskapet som skolen utgjør. Dette relateres slik til Deweys forståelse av demokratiet som noe man erfarer, en levd erfaring.

Deliberativt demokrati

Det deliberative demokratiet har blitt omtalt som både et diskursdemokrati, samtaledemokrati og et deltakerdemokrati. En mulig erstatning for begrepet «deliberativ» kan i denne sammenheng sees i lys av diskurs-begrepet (Bostad & Løvlie, 2013, s. 92). På den måten kan man snakke om et diskursivt demokrati der kunnskap i seg selv ikke vil være tilstrekkelig, men empati, politisk dømmekraft og evne til å beherske en objektiv diskusjon er nødvendig for å kunne snakke om en demokratisk utdanning (Bostad & Løvlie, 2013, s. 95).

Jürgen Habermas teori om deliberativt demokrati og kommunikativ handling bygger på diskursetikkens grunnsyn om at visse svar på moralske spørsmål er mer gyldige enn andre (Eriksen & Weigård, 1999, s. 87-88). Denne gyldigheten blir begrunnet ut fra en rasjonell dialog, forutsett at dialogen oppfyller bestemte krav om å være frigjort fra dominans og tvang. Kommunikativ handling er slik en prosess der mennesker deltar og hvor man kommer frem til en felles forståelse og konsensus gjennom åpen, fri debatt og diskusjon. Habermas forbinder praktisk fornuft med menneskets evne til å kommunisere gjennom språk og han hevder at enhver diskurs skal avgjøres med det bedre argument (Eriksen & Weigård, 1999, s. 15). På

denne måten vil det bedre argument, gjennom dialog avgjøre hva som skal bli vedtatt, eller ansett som gyldig. Kommunikativ handling er slik et uttrykk for en kritisk holdning som gjør det mulig for forhandling av delte meninger, samordning av handling og sosialisering av individer. Det danner igjen grunnlag for å skape gjensidig forståelse og mulighet til å praktisere et livskraftig demokrati. Det kan relateres til prinsippene som ligger til grunn for skolens samfunnsmandat, skolens dannelsesoppgave om å fremme elevenes evne til kritisk refleksjon og selvstendighet gjennom opplæringen i skolen.

Habermas teori om kommunikatив handling kan slik relateres til Deweys demokratiforståelse: skolen er i kraft av å være en kommunikatив praksis en øvingsarena for demokratisk deltagelse. I skolen skal elevene få mulighet til å utvikle evne til å anvende kritisk sans og vise selvstendighet, både i forhold til diskusjoner, avstemminger og ulike debatter. Slik understrekes betydningen av sosial samhandling, kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker for å fremme demokratisk dannelse som en erfaringsbasert aktivitet i skolen.

2.6 Elevmedvirkning & Danning

Danning handler om å bli «et subjekt i en kultur» og det forutsetter derfor en viss grad av medvirkning, deltagelse og vilje fra individet for å tillegge seg de kulturelle betydninger, kunnskaper og ideer som kreves for å bli «dannet». På den måten er dannelse en deltagende, personlighetsfremmende prosess hvor dannelsens ressurser ligger i det sosiale (Straume, 2013a, s. 48). Jon Hellesnes har et slikt dannelsesperspektiv: det er noe individet er, eller gjør i motsetning til noe man har eller får. «Danning innebærer individets refleksjon over ulike fagområders fremstilling, refleksjon over den erkjennende subjektiviteten og dagligverden.» (Hellesnes, 1992, s. 81). For Hellesnes (1992) er dannelse en prosess individet deltar i gjennom kulturell selvforståelse og ved å leve denne forståelsen ut i praksis.

Danning innebærer derfor at kunnskap i skolen ikke må bli teoretisk og distansert fra hverdagserfaringer, men at den aktualiseres og relateres til hverdagslige situasjoner som elevene kan identifisere seg med. Jeg vil med dette ta utgangspunkt i en individualistisk forståelse av dannelse som er i tråd med Hellesnes definisjon. Danning er prosess som fremmer elevenes utvikling av *tro* på evne til kritisk refleksjon og selvstendighet – evne til å kunne stille seg kritisk og undrende ved etablerte sannheter og kunnskaper. Erfaring og

opplevelse av å mestre slike situasjoner er nødvendig for å fremme elevenes utvikling. Et slik dannelsesperspektiv vil ligge til grunn for tolking og analyse av data i min undersøkelse.

I lys av Hellesnes (1992) dannelsesbegrep kan den medvirkende elev betraktes som et dannelsesideal: som en forutsetning for mestring av eget liv og livslang læring blir dannelsesperspektivet nært knyttet til elevenes selvbestemmelse, myndighet, evne til kritisk tenkning og refleksjon. Danning krever praksis, erfaring, og praksis for Hellesnes forutsetter at kunnskap ikke blir teoretisk eller distansert fra hverdagserfaringer, men at den blir aktualisert og relatert til elevens egen hverdag, erfaring og livssituasjon. Praksis er en situasjon der elever og lærere, og elever seg imellom inngår i dialog om hva læring og kunnskap er, en dialog som kan stimulere elever til å vurdere og stille spørsmål ved etablerte sannheter og kunnskaper i skolen. Slik kommer skolens dannelsesoppgave til uttrykk gjennom implementering av elevmedvirkning i undervisningen. Danning som noe individet er og gjør understreker også betydningen av omgivelsene som utgjør elevenes læringsprosesser i skolen.

Skolens dannelsesoppgave omhandler hva og på hvilken måte undervisningen oppfordrer elevene til å tenke, som igjen vil påvirke hvordan elevene lærer å oppfatte og tenke om seg selv (Witteck, 2012, s. 163). Elevmedvirkning skal legge til rette for samhandlings-, og interaksjonsformer som skal bidra til at elevene utvikler evne til dialog og det å lytte, kunne danne egne argumenter, reflektere og ta stilling til andre argumenter. Derfor er det en forutsetning for danning i skolen at elevmedvirkning er noe elevene gjør og erfarer.

Elevmedvirkning kan være dannende ved å gi elevene mulighet til å ta ansvar for egen kunnskapsutvikling og læring. Medvirkning skaper rom for autentisk erfaring hvor elever kan få mulighet til å øve seg på å ta avgjørelser, fatte beslutninger og ta valg som vil være førende for deres liv. På den måten kan elevmedvirkning legge til rette for å prøve og feile, lære av seg selv og andre, samt fremme mulighet for å kunne lære gjennom handling i situasjoner sammen med andre. Det er også en naturlig del av et demokratisk samfunn at dets borgere blir oppfordret til å delta og medvirke, selv om det innebærer at man mislykkes, at man tar feil eller at man ikke får gjennomslag, eller når frem i forhold til egne ønsker.

Som Hellesnes (1992) utdyper med sitt dannelsesbegrep er det nødvendig at kunnskap og erfaring i skolen ikke blir teoretisk og distansert fra hverdagserfaringer, men at den aktualiseres og blir relatert til hverdagslige situasjoner som elevene kan kjenne igjen. For å fremme danning må undervisningen skape muligheter for å lære og erfare gjennom autentiske, reelle læringssituasjoner. Slike situasjoner kan gi grunnlag for mestringserfaring, det er en

form for positiv forsterkning som kan styrke elevenes tro på egen evne til å anvende kritisk refleksjon og selvstendighet gjennom erfaring med å bruke slike ferdigheter i skolen.

Individet blir motivert av å mestre; mestringserfaring, opplevelser med å beherske eller lykkes med ulike oppgaver og handlinger vil motivere individet til å gjenta en bestemt handling. For å utvikle en oppfatning om at egen atferd kan påvirke ulike handlingsutfall er det også en forutsetning at elever er motivert for å delta i undervisningen i skolen.

2.7 Forventning om mestring

2.7.1 Motivasjon i et sosial-kognitivt perspektiv

Motivasjon kan defineres som en indre tilstand som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd (Reeve, 2009, s. 22). Det blir betraktet som en situasjonsbestemt tilstand som blir påvirket av individets erfaringer, verdier, forventninger og vurdering av seg selv. I skolen er miljøet, og i den grad læringssituasjonen blir tilrettelagt for elevene, spesielt viktig for elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 133). Interesse for deltagelse og motivasjon både påvirker, og blir påvirket av hvordan elevene betrakter seg selv eller hvordan de tenker om sin egen evne til å utføre ulike handlinger og oppgaver. I lys av et sosial-kognitivt perspektiv er det fokus på betydningen av individets selvoppfatning i forhold til læring og utvikling av ulike ferdigheter.

Sosial-kognitiv teori tar utgangspunkt i tradisjonell atferdsteori og var opprinnelig en del av en større teori kalt sosial læringsteori (Passer & Smith, 2008, s. 243). Som en motreaksjon til behaviorismens ensidige fokus på stimulus – respons og dens undervurdering av kognitive prosesser, vokste en alternativ psykologisk retning frem på 1960-70-tallet, kjent som kognitiv behaviorisme (Passer & Smith, 2008, s. 10). Som en del av denne utviklingen utvider sosial-kognitiv teori det behavioristiske synet på læring og kombinerer både behavioristiske og kognitive perspektiver. Teorien vektlegger særlig betydningen av det tenkende individets interaksjon med et sosialt miljø der læringsopplevelser kan skje (Passer & Smith, 2008, s. 479). I tillegg til å ta i betraktning individets handling, atferd og miljørelaterte faktorer fokuserer sosial-kognitiv teori også på det enkelte individets oppfatning og tro på egen evne til å utføre bestemte handlinger.

2.7.2 Albert Banduras teori

Albert Bandura (1925 -) er en sentral teoretiker innenfor det sosial-kognitive paradigmet. Han forklarer motivasjon som et resultat av et gjensidig påvirkningsforhold mellom individ, atferd og miljø - dette forholdet fremmer ulik atferd og definerer self-efficacy (Bandura, 1986, s. 399), heretter omtalt som forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 94). Det er en del av individets selvoppfatning som blir formet gjennom individets fortolkning, vurdering og oppfatning av egen kompetanse. Bakgrunnen for denne oppfatningen er avhengig av tidligere erfaringer, disposisjonelle faktorer og miljømessige forhold.

Forventning om mestring er slik en kognitiv variabel innenfor selvoppfatning: hvor stor eller liten grad et individ har av denne variabelen indikerer hvordan vedkommende generelt forventer å mestre, beherske de oppgavene en står ovenfor. Det avgjør individets forventning eller vurdering av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver (Passer & Smith, 2008, s. 243). Teorien understreker betydningen av informasjon om og forståelse av hvilken funksjon en handling har, for at individet skal ha et ønske om å gjenta denne handlingen.

Forventning om mestring er en oppgavespesifikk teori, der det er fokus på erfaring med å lykkes, eller mislykkes i forhold til å løse bestemte oppgaver. I min undersøkelse blir teorien brukt for å si noe om betydningen av erfaringsgrunnlaget elevene får i skolen, ikke nødvendigvis kun den erfaringen elever har med enkelte *oppgaver* i skolen, selv om disse også er av betydning. Det er her fokus på de situasjonene som oppstår i undervisningen og som elever senere vil møte som samfunnsborgere og medborgere, og særlig der hvor det forventes at individet er i stand til å vise selvstendighet, kritisk sans og evne til refleksjon. Elevenes erfaring med innflytelse og medbestemmelse, vurdering og tilbakemelding er sentralt i forhold til dette, i tillegg til ulike forhold ved læringsmiljøet i skolen.

Grad av forventning om mestring er betinget av fire bestemte forhold: autentiske mestringserfaringer, modellering, verbal overtalelse og fysiologisk, emosjonell aktivering. Disse er forholdene igjen avhengig av ulike disposisjonelle og situasjonelle faktorer (Bandura, 1986, s. 399-401). Det vil være for omfattende for denne oppgaven, med hensyn til tid og

ressurser å behandle elevmedvirkning relatert til alle fire forholdene. Derfor vil det kun være fokus på autentiske mestringserfaringer og verbal overtalelse i denne oppgaven.

Det kan være en begrensning ved bruk av Banduras teori å anvende kun to av fire forhold som fremmer individets forventning om mestring. Fokus på autentiske mestringserfaringer og verbal overtalelse vil slik kunne begrense teorien som helhet. Det er likevel grunnlag for å gjøre dette valget på bakgrunn av forfatterens argument om at mestringserfaringer er den viktigste og mest innflytelsesrike kilden til forventning om mestring (Bandura, 1986, s. 399). De fire kildene i Banduras teori blir også betraktet som selvstendige forhold som på hver sin måte påvirker hvordan individet danner oppfatninger og holdninger om egen evne til å utføre bestemte handlinger. Med dette som utgangspunkt kan en argumentere for at autentiske mestringserfaringer og verbal overtalelse som isolerte forhold ved individets forventning om mestring, ikke vil være videre problematisk eller begrensende for denne oppgaven.

I det følgende vil jeg beskrive hvordan autentiske mestringserfaringer og verbal overtalelse kan betraktes som forhold som kan fremme individets forventning om mestring.

2.7.3 Autentiske mestringserfaringer

Autentiske mestringserfaringer bidrar til å fremme motivasjon for læring gjennom tidligere erfaring med å mestre liknende oppgaver. Erfaring med suksess fremmer, mens erfaringer med å mislyktes vil svekke individets forventning om å mestre. Bandura hevder at sterk grad av forventning om mestring, som bygger på tidligere mestringserfaring, gjør at opplevelser med å mislykkes vil få mindre betydning senere (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 93).

Mestringserfaring kan knyttes til individets grad av medbestemmelse eller autonomi i en læringssituasjon. Autentiske mestringserfaringer tar utgangspunkt i at individet har ekte, konkret erfaring med å mestre og håndtere liknede eller like oppgaver som de en står ovenfor. Slike erfaringer kan styrke individets selvstendighet og følelse av indre styring, eller kontroll over egen handling, som igjen vil påvirke oppfatningen av egen kompetanse.

Mestringserfaring er avgjørende for at individet skal kunne utvikle en oppfatning av at egen atferd kan påvirke forskjellige, ønskelige handlingsutfall.

I forhold til innsats og utholdenhet vil en elev som gjentatte ganger opplever å mislykkes med en oppgave kunne utvikle manglende motivasjon i møte med liknede oppgaver senere. Lav

forventning om mestring påvirker individets innsats og læring i forhold til om det er verdt å prøve eller verdt å forsøke å utføre en gitt oppgave. Individer med høy forventning om mestring har tro på at de kan mestre og de er innstilt på og arbeider for å motsette seg hindringer. De tror på egen effektivitet til å løse oppgaver og tenker analytisk i stressende situasjoner (Reeve, 2009, s. 238). Sammenliknet med dette vil individer med lav forventning om mestring i større grad være preget av tvil, prøve mindre og gi opp før. Tvil og manglende tro på egen effektivitet kan lede oppmerksomhet bort fra oppgaven, mens forventning om å mestre og tro på egen innsats og effektivitet, vil styrke evnen til å være oppgavefokustert og utholdende i møte med utfordringer og ved motgang. Svært lav grad av forventning om mestring blir beskrevet som lær hjelpeløshet, dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

2.7.4 Verbal overtalelse

Verbal overtalelse handler om å prøve å få barn og unge til å tro, overbevise dem om at de kan klare bestemte oppgaver gjennom verbal tilbakemelding, overtalelse og oppmuntring (Bandura, 1997, s. 92). Slik tilbakemelding kan oppleves som en tegn på hvordan individet erfarer at andre vurderer en: når en lærer oppfordrer eller motiverer en elev til å utføre en bestemt oppgave eller handling kan dette oppleves som positivt forsterkende for eleven. Læreren viser tro på elevens muligheter og elevens evne til å klare, mestre denne oppgaven, som igjen kan styrke elevenes oppfatning av egen atferd.

Verbal overtalelse er både et tillitsfremmende og tillitsbrytende forhold som kan fremme individets forventning om mestring. Det er en forutsetning for verbal overtalelse hvis det skal styrke individets grad av mestringstro, forventning, at det bygger på reell kunnskap om elevenes muligheter til å mestre. Tomme fraser og falske håp kan medføre at eleven mister tillitt til lærerens eller andres vurdering og oppfatning av eleven. I skolen er det nødvendig at lærere er forsiktig med å skape urealistiske, falske forhåpninger og forventninger for elevene.

2.7.5 Kollektiv forventning om mestring

Kollektiv forventning om mestring er en annen teori som tar bygger på teorien om forventning om mestring, men fokuserer på: en gruppes delte oppfatninger om sine evner til å samarbeide om å organisere og utføre handlinger som fører til visse oppnåelser. *Kollektiv*

forventning om mestring støtter opp om den enkelte *gruppens* følelse av forpliktelse til de oppgaver, prestasjoner som kreves av den (Bandura, 1997, s. 477).

En slik innfallsvinkel med fokus på kollektiv forventning om mestring kunne vært gunstig i min undersøkelse, men jeg har valgt å fokusere på det enkelte individ, elevene og læreres opplevelser og erfaringer med elevmedvirkning i undervisningen. Dette gjør jeg for å kunne problematisere i hvilken grad slike erfaringer, både positive og negative er av betydning for å fremme elevenes dannelse i skolen. Det er også nødvendig for å utforske forhold i skolen som kan styrke elevenes *tro* på egen evne til å anvende kritisk refleksjon og selvstendighet.

2.8 Fravær av forventning om mestring

Høy eller lav grad av forventning om mestring får betydning for individets læring og erfaring. En elev svært lav grad av forventning om mestring søker å unngå oppgaver og omstendigheter som reduserer sjansen for å lykkes. Lav mestringsforventning kan begrense individets utviklingspotensial, føre til selv-handicapping og redusere muligheten for videre utvikling og læring. Lært hjelpeløshet er en psykologisk tilstand som beskriver den situasjonen som oppstår når individet forventer at ulike handlingsutfall er ukontrollerbare og uavhengig av egen atferd (Seligman, referert i Reeve, 2009, s. 244).

Lært hjelpeløshet

I et eksperiment med hunder påviste forskerne Seligman & Maier (1967) at hjelpeløshet er lært (Reeve, 2009, s. 245). Andre forsøk med mennesker har også bekreftet dette (Hiroto, referert i Reeve, 2009, s. 248). Lært hjelpeløshet kan oppstå som et resultat av at tidligere mestringserfaring har uteblitt i så stor grad at individet ikke lenger kan se konsekvensene av egen atferd i forhold til det endelige resultatet (Reeve, 2009, s. 244). En slik tilstand vil kunne oppstå på bakgrunn av systematisk eksponering for nederlag og fravær av mestring. I læringssituasjoner er lært hjelpeløse individer kjennetegnet av å være passive og uten tro på at egen handling kan bidra for å lykkes i situasjonen. Generelt sett er lært hjelpeløshet svært forhindrende for motivasjon, læring og mestring.

Teorien om forventning om mestring kan beskrives som et kontinuum: på den ene siden står svært høy grad av forventning om mestring - på den andre siden, svært lav grad av

mestringsforventning, lært hjelpeløshet. Grad av forventning om mestring vil påvirke individets valg av aktiviteter og miljø, grad av innsats, pågangsmot og beslutningstaking (Reeve, 2009, s. 253-254). Valg av oppgaver og situasjoner blir påvirket av at individet vil søke å unngå de omstendigheter og oppgaver som kan gjøre at de ikke håndterer en spesiell situasjon. Som jeg har nevnt tidligere vil innsats, utholdenhet og pågangsmot ved motgang være avhengig av mestringserfaring; individer med mestringserfaring er i større grad innstilt på, og arbeider for å sette seg imot hindringer og motsetninger. Dette er sammenliknet med individer med lav mestringsforventning og lite erfaring med mestring, som vil være preget av tvil og usikkerhet og som letter gir opp og prøver mindre i ulike situasjoner.

2.9 Utfordringer for realisering av elevmedvirkning

Det kan tenkes at elevmedvirkning i skolen kan legge til rette for oppgaver og situasjoner der elevene *kan* oppleve mestring og suksess med å anvende ferdigheter som evne til kritisk refleksjon og selvstendighet. Erfaring med å mestre og lykkes med slike ferdigheter vil igjen styrke elevens oppfatning av seg selv som en aktiv, kompetent deltager i forhold til å ta beslutninger og delta i demokratiske prosesser i skolen. På samme måte vil fravær eller mangelfull mestringserfaring kunne begrense elevenes tro på at egen atferd kan påvirke ulike handlingsutfall, og fremme en apatisk og likegyldig holdning til innstas og deltagelse.

Elevmedvirkning som ikke blir realisert på en tilstrekkelig måte, som ikke åpner for aktiv deltagelse og erfaring gjennom samhandling, vil kunne fremme *negativ* erfaring og lite reell opplevelse av deltagelse. Det er mange forhold som utfordrer den praktiske realiseringen av elevmedvirkning i skolen i dag. Gjennomgangen av den historiske tradisjonen har pekt på noen slike, blant andre er skoleledelse og organisering av skolens virksomhet og myndighetenes mål og krav i forhold til undervisning og opplæring også eksempler på ulike ramme faktorer som vil påvirke elevmedvirkning i praksis.

Andre forhold innad i skolen gjør også at elevmedvirkning kan være utfordrende å få til. Skolehverdagen er en travel og hektisk hverdag og lærere står ovenfor mange utfordringer i forhold til å gjennomgå faglige krav, planlegge undervisning og følge opp elever. Tid er slik en faktor som kan begrense muligheten for å legge til rette for elevmedvirkning. Et annet aspekt kan være motivasjon: at tema for klasseromsamtalen oppleves som lite relevant og interessant for elevene. Det er ikke gitt at alle elever er motivert for å delta i undervisningen.

Elevenes forskjellighet er også av betydning; elevene vil være individuelt forskjellig med hensyn til grad av muntlighet, ønske om å være synlig i en gruppe, vilje til deltagelse og opplevelse av om, og hvor det er behov for endring.

Lærere er også forskjellige, det påvirker også om, hvordan og på hvilke områder elever deltar. Elevmedvirkning kan for noen lærere være utfordrende i forhold til den enkeltes oppfatning av hva lærerrollen skal innebære. I klasserommet er det læreren som legger premissene for grad av elevmedvirkning, men elevmedvirkning handler om å gi makt og frihet til elevene, ikke at skolen eller lærere øver makt *over* elevene (Hodneland, 2012, s. 152). Likevel er det slik at læreren i kraft av sin rolle og posisjon i forhold til elevene legger sterke føringer for samvær med elevene gjennom valg av undervisningsmetoder og arbeidsmåter. En utfordring for realisering av elevmedvirkning blir slik illustrert gjennom det pedagogiske paradoks.

Det pedagogiske paradoks

Det pedagogiske paradoks problematiserer hvordan eleven er underlagt lærerens autoritet, og samtidig skal kunne frigjøre seg fra denne gjennom selvstendighet og selvbestemmelse (Løvlie referert i Knudsen & Andersson, 2008, s. 13). Det handler om forholdet mellom tilpasning og utvikling; skolen skal gjennom opplæringen sørge for at elevene utvikler nødvendige kunnskaper for å kunne delta i samfunnet, allmennkunnskap, den grunnleggende kunnskapen alle samfunnsborgere skal ha. Samtidig skal skolens dannelsesoppgave legge til rette for at elevene utvikler seg til å bli selvstendige individer, med evne til kritisk sans og selvbestemmelse. «Hvordan opdrage til myndighet når oppdragelse er at være underlagt en andens myndighet og myndighet samtidig er det enkelte menneskes egen frembringelse?» (Slagstad, Korsgaard, Løvlie, 2003, s. 10). Hvordan kan skolen oppdra og oppfordre til frihet og selvstendighet når denne friheten og selvstendigheten avhenger av å først bli påvirket og oppfordret av en ytre autoritet? Som jeg har vært inne på tidligere med dannelsesbegrepet til Hellesnes (1992): kunnskap alene vil ikke kunne føre til dannelse dersom man ikke er i stand til å forholde seg kritisk til den.

Relatert til den praktiske gjennomføringen av elevmedvirkning kan det være problematisk at elever stiller seg kritisk til forslag eller beslutninger som læreren har lagt fram. Mange elever er opptatt av å ha et godt forhold til læreren og det kan være utfordrende å motsi eller diskutere med læreren i frykt for at det skal påvirke vurderingen læreren gjør av eleven. På en

annen side kan det oppleves av læreren som at elevene ønsker å være vanskelige eller problematiske og at de skaper diskusjon og debatt for å unngå å jobbe med fag.

3. Metode & Gjennomføring

Forskningsspørsmålene som ligger til grunn for min undersøkelse har til hensikt å utforske hvilket innhold lærere og elever legger i sin forståelse og deres erfaring med elevmedvirkning i videregående skole. For å belyse disse spørsmålene har jeg benyttet to ulike kvalitative tilnærminger i denne undersøkelsen; et fenomenologisk forskningsdesign samt kvalitative intervjuer av lærere og elever ved en videregående skole på Østlandet.

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det fenomenologiske forskningsdesignet, samt presentere det kvalitative intervjuet som metodisk tilnærming. Deretter vil jeg presentere de kriterier og begrunnelser som ligger til grunn for utvelgelsen av informantene som deltok i denne undersøkelsen, utarbeidelsen av intervjuguiden samt en beskrivelse av gjennomføringen av intervjuene. Jeg vil videre presentere etiske utfordringer i forhold til utvalget, den fenomenologiske metoden og det kvalitative intervjuet. Avslutningsvis vil jeg drøfte ulike styrker og svakheter ved undersøkelsens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, her gjennom begrepene; troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

3.1 Utvalg

Strategisk utvalg

Det var en spesiell skole jeg ønsket å benytte ved gjennomføringen av denne undersøkelsen. Skolen hadde nylig mottatt en læringsmiljøpris som anerkjente dens arbeid med å skape et inkluderende og motiverende læringsmiljø. Et strategisk utvalg er å foretrekke ved små eller mindre utvalg, da formålet med et slikt utvalg er å velge informanter som har kvaliteter eller egenskaper som er strategiske i forhold til undersøkelsens problemstilling (Thagaard, 2013, s. 60). Utvalget er derfor strategisk fordi det er valgt med utgangspunkt i at skolen har mottatt denne prisen for sin evne til å fremme likeverd og inkludering gjennom undervisningen på en svært god måte. Jeg mente at informanter fra denne skolen slik ville kunne bidra med interessante data av betydning for min problemstilling.

Utvelgelse av informanter ved denne skolen baserte seg på informantenes tilgjengelighet i forhold til å delta. Det kom frem at skolen mente det ville være hensiktsmessig for å få et «tverrsnitt» av elevene at jeg intervjuet elever fra flere studieretninger, og dette sa jeg meg

enig i. Informantene for undersøkelsen ble valgt av min kontaktperson ved skolen, jeg hadde tidligere informert om mine kriterier for valg av informanter og at jeg ønsket elever og lærere fra alle klassetrinn og ved ulike studieretninger. Jeg ønsket å snakke med elever og lærere som var motivert, interessert i å delta på intervju, og som hadde kunnskap om og erfaring med elevmedvirkning i undervisningen. Utvalget ble derfor bestående av fire lærere som alle underviser innenfor ulike fag, henholdsvis matematikk, norsk, medie- og idrettsfag. Lærerne underviser ved ulike studieretninger og disse er: idrett, medier og kommunikasjon og studiespesialiserende. Elevene ble valgt med utgangspunkt i de enkelte lærerens klasser, og er fra henholdsvis første og tredje klasse. Noen elever hadde blitt spurt av lærerne om de ønsket å delta på intervju før gjennomføringen av undersøkelsen, mens andre elever ble spurt mens jeg var tilstede. Jeg opplevde ingen forskjell blant informantene i forhold til interesse for å delta. Til sammen intervjuet jeg seksten informanter, fire lærere og fire grupper á tre elever.

En utfordring ved strategiske utvalg er at de personer som er tilgjengelige for å delta i en undersøkelse ofte representerer personer som er tilfreds med at deres livssituasjon blir gransket og som er fortrolige med å delta på intervju eller annen type forskning (Thagaard, 2013, s.62). Det var kun informanter som viste interesse for å delta, som deltok på intervju i min undersøkelse. Det kan tenkes at dette har ført til at utvalget i større grad består av informanter som er fortrolige, og komfortable med å snakke om personlige erfaringer og opplevelser. Det kan også tenkes at mine informanter utgjør en gruppe lærere og elever som skiller seg ut i forhold til å være spesielt aktivt engasjert og interessert i elevmedvirkning. Informanter valgt på bakgrunn av strategiske utvalg kan skape problemer og utfordringer i forhold til skjevheter i utvalget, der de «beste» representantene blir valgt ut for undersøkelsen, men det er ingen rimelig grunn til å anta at det har ligget noen slike motiver til grunn her.

Jeg har innrettet meg mot den videregående skolen på bakgrunn av flere ulike aspekter: det er lite forskning vedrørende demokratiopplæring og demokratisk dannelse i den videregående skolen. Det er også grunnlag for å anta at eldre elever i norsk offentlig skole er mer modne og har bedre utviklet refleksjonsevne rundt moralspørsmål enn yngre elevgrupper har. I praksis betyr dette at elever i den videregående skolen kan danne et bedre utgangspunkt for å skaffe data som vil være relevant i forhold til min undersøkelse og problemstilling.

3.2 Fenomenologi

Interpretative phenomenological analysis (Willig, 2008, s. 56) heretter omtalt som fenomenologisk fortolkningsanalyse omhandler menneskers erfaringer og deres mening og forståelse av et fenomen. En slik analyse betrakter et fenomen fra den som opplever eller erfarer dem. Utgangspunktet er Edmund Husserls arbeider og hans kritiske standpunkt i forhold til hvordan eksisterende vitenskap bygget på en antagelse om at det fantes en virkelighet uavhengig av menneskets bevissthet (Korsnes, Andersen og Brante, 1997, s. 82). Han mente derfor at den eneste måten å oppnå sikker kunnskap var gjennom analyse og beskrivelser av den måten som mennesket konstruerer sin erfaring av verden på: hvordan verden presenterer seg selv for oss (Willig, 2008, s. 52). Dette blir omtalt som fenomenologi.

En fenomenologisk analyse fokuserer på *hvordan* verden fremstår for individet og i lys av et slikt perspektiv blir virkelighet derfor forstått som noe informantene opplever og erfarer (Kvale, referert i Willig, 2008, s. 68). Fenomenologi skiller ikke mellom verden og individet som to separate enheter, men retter seg mot erfaringen av verden, virkeligheten: «(...) 'experience of the world' based upon a relational unit of self/world» (Willig, 2008, s. 68). Fenomenologi omhandler slik de *fenomenene*, aspektene som oppstår i menneskets bevissthet når vi engasjerer oss i ulike sammenhenger, kontekster og til ulike tider. Individet og verden er slik uatskillelige meningskomponenter. Mening er et sentralt begrep fordi forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen igjennom et forskningsspørsmål, gjennom informantenes beskrivelser og uttalelser av hvordan fenomenet blir forstått og erfart.

Fortolkende fenomenologi er en variant av fenomenologien som bygger på innsikt fra den hermeneutiske tradisjonen og hevder at alle beskrivelser og forklaringer forutsetter en form for erfaring eller opplevelse (Willig, 2008, s. 56). Det betyr at forståelse av noe innebærer å gjøre seg noen meninger, antagelser og erfaringer i forhold til det en tar stilling til og prøver å forstå. Et slik perspektiv er relevant i min undersøkelse: her er det fenomenet elevmedvirkning som står sentralt og det er fokus på elever og læreres opplevelse og forståelse av dette fenomenet. Jeg ønsker å forstå hva informantene legger i begrepet, og hvilke erfaringer de har med elevmedvirkning i undervisningen, med tanke på hvordan elevmedvirkning kan fremme elevens tro på evne til kritisk refleksjon og selvstendighet.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet fokuserer på å forstå verden fra intervjupersonenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Det er et mål å få frem betydningen av individets erfaringer og opplevelser av verden, samt avdekke fylldig og skildrende informasjon om hvordan mennesker opplever ulike aspekter ved sin livssituasjon. Forskningsintervjuet har som mål å frembringe kunnskap og det er fokus på å konstruere kunnskap i samspill og interaksjon mellom intervjueren og den som blir intervjuet. I min undersøkelse blir det kvalitative forskningsintervjuet betraktet som et egnet utgangspunkt for å få innsikt i forhold til informantenes erfaringer, tanker og oppfatninger vedrørende elevmedvirkning i skolen.

Jeg har benyttet et semistrukturert eller halvstrukturert intervju. Det kan beskrives som en samtale mellom en forsker og en respondent, hvor det er forskeren som styrer gangen i samtalen. En fordel med å bruke et semistrukturert intervju er at det åpner for muligheten til å gå i dybden og få mer informasjon om informantens erfaring og ulike opplevelser på et bestemt livsområde (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). I semistrukturerte intervjuer har forskeren større grad av frihet ved spørsmålene som stilles og det er mulighet for å utdype informantenes svar med oppfølgingsspørsmål. En slik form for datainnsamling vil også åpne for flere metodologiske tilnærminger ved analyse og bearbeiding av data.

«En diskurstilnærming til intervjuet betoner den lokale og dynamiske betydningsproduksjonen i selve intervjusituasjonen (...)» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 169). En sentralt aspekt ved en slik intervjuform er at intervjueren blir betraktet som en aktiv deltaker, snarere enn et snakkende spørreskjema (Potter & Wetherell, referert i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 167). Jeg har vektlagt en slik tilnærming til intervjuet i min undersøkelse: lærerne ble intervjuet enkeltvis, men jeg valgte å bruke gruppeintervju ved intervjuer av elever.

Fokusgruppeintervjuer eller gruppeintervjuer er kjennetegnet av en ikke-styrende intervjustil der intervjueren virker som ordstyrer og man er opptatt av å få frem flere ulike synspunkter om emnet som er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 163). En slik metode ble valgt for intervjuer av elever, både fordi det ville gjøre utvalget større, men også fordi jeg hadde en antagelse om at det kunne skape trygghet, fremme deltagelse, samtale og diskusjon blant elevene. Slik ønsket jeg å legge til rette for at elevene kunne diskutere og være uenige, med meg og hverandre, samt fremme samtalen i intervjuet som en jevn, naturlig dialog.

3.4 Intervjuguide

I utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg klar på at jeg ønsket å anvende en delvis strukturert intervjuguide for å åpne for muligheten for å kunne stille oppfølgingsspørsmål og be informantene om å utdype svarene. De underliggende temaene jeg hadde bestemt på forhånd bidro til å strukturere guiden på en måte som gjorde at det skulle være enklere å kategorisere, analysere og bearbeide det innhentede datamaterialet fra intervjuene. Den endelige intervjuguiden ble utarbeidet gjennom en prosess der jeg bearbeidet informasjon fra to prøveintervjuer med en lærer og en elevgruppe. I første versjon av intervjuguiden hadde jeg ulike oppfølgingsspørsmål jeg mente ville være av betydning for å få informasjon om aspekter relatert til problemstillingen. Prøveintervjuene viste at disse oppfølgingsspørsmålene ikke var tilstrekkelige for det formålet som jeg hadde tiltenkt dem.

3.4.1 Pilotintervju med elever

Gjennom en medstudent kom jeg i kontakt med tre elever i første klasse på en videregående skole i Oslo. Disse sa seg villig til å stille opp på et prøveintervju/pilotintervju.

Prøveintervjuet med elever viste at deres forståelse av elevmedvirkningsbegrepet ikke samsvarte med mine forventninger. Elevene opplevde begrepet som uklart, ga uttrykk for at de ikke var kjent med begrepet og de var usikre med henhold til begrepets innhold. Etter dette ble det tydeligere at jeg måtte avgrense og tydeliggjøre hva jeg skulle legge i begrepet elevmedvirkning i det endelige intervjuet.

Pilotintervjuet bekreftet på mange måter at flertallet av spørsmålene i intervjuguiden ga meg den informasjonen jeg ønsket å få. Blant annet læringsmiljø, mestring og tilbakemelding var begreper og områder vi kom inn på i intervjuet og dette styrket min tillitt til intervjuguiden. Pilotintervjuet ga meg også en konkret indikator på hva slags tidsaspekt jeg kunne forvente til i forhold til selve intervjuene og datainnsamlingen. Erfaringene som fulgte av prøveintervjuet med elevene førte til at jeg endret flere av spørsmålene og utelot flere oppfølgingsspørsmål. På denne måten var jeg friere til å kunne stille oppfølgingsspørsmål på bakgrunn det informantene svarte under selve intervjuet.

3.4.2 Pilotintervju med lærer

Jeg utarbeidet to intervjuguides, en for elevene og en for lærerne. Jeg ønsket å gjøre intervjuguidene så like som mulig, men fordi jeg mente enkelte spørsmål var bedre egnet for de ulike målgruppene laget jeg to. Gjennom en bekjent fikk jeg kontakt med en lærer ved en videregående skole. Intervjuet ble gjort over telefon, noe som kanskje også medførte at intervjusituasjonen ble mindre autentisk, sammenliknet med pilotintervjuet med elevene der intervjuer og informant var fysisk tilstede i samme rom.

Resultatet av pilotintervjuet med læreren viste at spørsmålene i den reviderte guiden fungerte veldig godt. Et problem som oppstod, kanskje som et resultat av at det var et telefonintervju, var at spørsmålene og noen av setningene ble lange og vanskelig for informanten å oppfatte. Jeg opplevde at informanten måtte spørre flere ganger for å få med seg spørsmålet og der det ble gitt alternativer var det vanskelig for informanten å huske de ulike svaralternativene.

I min oppfatning var det ikke fordi spørsmålene var spesielt vanskelige eller at setningene var spesielt kompliserte. Noen var kanskje det og disse har jeg måttet bearbeide, spørsmål som inneholder flere «alternativer» kan bli mye å holde styr på når ikke informanten kan lese eller se spørsmålet selv. Det å gjøre hele intervjuet synlig for informantene betyr at muligheten til å «forberede» seg på spørsmålene blir mulig. Dermed kunne faren for informasjonsbias øke og informantens respons kunne bli farget av de ulike spørsmålene intervjuet består av. Det kunne også skapt konsentrasjonsproblemer og distrahere informantene under selve intervjuet.

Jeg valgte en mellomting der spørsmålet ville være synlig for informanten, men kun ett spørsmål av gangen, og ingen oppfølgingsspørsmål ville være synlig på grunn av risiko forbundet med informasjonsbias. Det blir anbefalt å unngå ja/nei spørsmål når man skal utarbeide en intervjuguide fordi slike spørsmål begrenser muligheten til å få detaljerte beskrivelser og rike svar gjennom et intervju. I den grad det likevel forekommer ja/nei spørsmål i min ferdigstilte intervjuguide er disse konstruert med tanke på å legge opp til et oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av hva informantene har svart i intervjuet.

3.5 Gjennomføring

Intervjuene ble foretatt over en to-ukers periode i november 2014. Jeg var tilstede på den aktuelle skolen tilsammen fire dager. Intervjuene ble gjennomført i skoletid, på skolens

område, på biblioteket, lærerværelset eller andre grupperom. Her kunne ulike distraksjoner og støy vært et problem for intervjusituasjonen, men det forekom ingen slike utfordringer med noen av lokalene under de ulike intervjuene. Jeg oppsøkte de ulike lærerne til avtalt tid og kom inn i klassen, hvor jeg presenterte prosjektet kort og forklarte hva slags spørsmål og hvilken hensikt intervjuet skulle ha. Lærer og elever fra samme klasse ble intervjuet fortløpende: den undervisningstimen som lærerne hadde sagt at passet best for å gjennomføre intervjuet ble disponert slik at en del av timen gikk til elevintervjuet, og deretter lærerintervjuet. Med unntak av et tilfelle ble alle intervjuene gjennomført på denne måten.

Før gjennomføringen av intervjuene ble informantene gitt en kort briefing om prosjektet, tema og intervjuets formål. Deretter ble samtykkeerklæringen utdelt og informantene fikk noen minutter til å lese igjennom og skrive under. Jeg presiserte at de sto fritt til å uttrykke seg slik de ville, at undersøkelsen var frivillig, og de når som helst kunne trekke seg. Jeg gjentok at undersøkelsen er anonym, at det vil ikke komme frem av den ferdige oppgaven de enkeltpersoner som har deltatt i studien og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og at det er kun meg og mine veiledere som vil ha tilgang til innsamlet data. Jeg forklarte hva lydopptakeren var til for, spurte om de hadde noen spørsmål før vi begynte. Ingen av informantene hadde spørsmål før intervjuet.

Alle intervjuene ble tatt opp med en digital lydopptaker og deretter transkribert. De ferdig transkriberte intervjuene utgjorde 54 maskinskrevne sider, enkel linjeavstand, skrifttype tolv.

3.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

En kan diskutere flere ulike utfordringer i forhold til det å gjennomføre et intervju. Det kan for eksempel være troverdighet til det en finner, at en kan stole på at det informanten sier er hans eller hennes egne personlige meninger eller noe som er oppfattet som sosialt akseptert. Dette vil få betydning for studiens funn i forhold til reliabilitet og validitet. En annen utfordring er positivt og negativt ladede spørsmål, troverdighet ved informasjonen forskeren oppnår og forsker bias, som når forskeren ubevisst påvirker informanten.

3.6.1 Metodologiske begrensninger ved fenomenologisk analyse

Visse konseptuelle og praktiske begrensninger melder seg ved bruk av en fenomenologisk analyseform. Relatert til språk kommer det til uttrykk ved at informantene beskriver muntlig og formulerer ulike erfaringer og forståelser i intervjuet. Språket og individets ordvalg blir derfor en viktig faktor som avgjør hvordan informantenes opplevelser blir kommunisert til forskeren eller intervjueren. På denne måten er det en forutsetning at informantene besitter de språklige redskapene som er nødvendig for å beskrive deres erfaringer. Fenomenologisk fortolkningsanalyse er slik avhengig av språkets representasjons-validitet (Willig, 2008, s.66).

Fra et slikt vitenskapsteoretisk ståsted kan en argumentere for vårt språk konstruerer, i motsetning til å beskrive vår virkelighet. På denne måten er det de ord vi velger for å beskrive eller forklare et fenomen alltid en konstruksjon av en bestemt måte eller versjon av den hendelsen (Willig, 2008, s. 67). Samme hendelse kan beskrives på mange andre forskjellige måter fordi språket tillegger mening til de ord individet beskriver et fenomen med. Slik kan en argumentere for at intervjueren vil kunne si mer om hvordan individet *snakker om* fenomener, heller enn selve opplevelsen, erfaringen av det. Det kan være en utfordring i forhold til fortolkning av data fra intervjuer med elever og lærere i min undersøkelse.

Fenomenologi ønsker å undersøke *hvordan det er* å leve eller være i en spesiell sammenheng eller situasjon. Ved fortolkning av data må forskeren ta stilling til hvor velegnet informantenes uttalelser kan sies å være for en fenomenologisk analyse - i hvilken grad blir informantenes erfaringer og forståelse kommunisert til forskeren på en vellykket måte. Det vil være individuelle forskjeller blant elever og lærere ved til evne til å være talfør og i hvilken grad de lykkes med å formulere det de ønsker å si. Det er en begrensning ved en fenomenologisk fortolkningsanalyse at den forutsetter elever og læreres evne til å formulere sine opplevelser og forståelser på en sofistikert og egnet måte som metoden krever.

Simth (referert i Willig, 2008, s. 88) argumenterer for at en fenomenologisk fortolkningsanalyse også omhandler et kognitivt aspekt fordi det er fokus på hva individet tenker eller mener om et bestemt fenomen eller tema. Smith ser derfor fenomenologisk fortolkningsanalyse i lys av et sosial-kognitivt-paradigme på bakgrunn av metodens fokus på forholdet mellom verbal tilbakemelding, kognisjon og fysiologisk tilstand (Willig, 2008, s. 68). På den annen side kan det tenkes at det ikke er grunnlag for å snakke om en kognitiv tilnærming ved en fenomenologisk analyse fordi subjekt/objekt-skillet som kognitiv teori

legger til grunn. Skillet mellom person og verden ikke er overkommelig i en analyse der virkeligheten fremstår slik den presenterer seg for den som opplever og erfarer den.

Slike utfordringer som jeg har presentert ovenfor er nødvendig å ta i betraktning ved en fenomenologisk fortolkningsanalyse. I det følgende vil jeg diskutere ulike utfordringer relatert til gjennomføringen av et kvalitativt intervju.

3.6.2 Metodologiske begrensninger ved det kvalitative intervjuet

Et kvalitativt intervju er preget av interaksjon og samtale som utgangspunkt for kunnskap, informasjon og datainnsamling. Informantene vil gjøre seg oppfatninger om intervjueren, forskeren, som også vil påvirke forholdet mellom personene i den aktuelle situasjonen. En kan argumentere for at intervjusituasjonen er unaturlig og noe anstrengt fordi forholdet mellom intervjuer og informant er et maktforhold der informantens uttalelser er avhengig eller bundet av forskerens bearbeidelser. Det gjør at situasjonen blir upersonlig og virker mindre som en uformell samtale. Fortrolighet, personlig kjemi og tillit til forskeren er derfor viktig i forhold til hva slags informasjon informantene er villig til å oppgi. I den grad intervjueren evner å skape en situasjon som er så naturlig som mulig og hvor informantene er komfortable, er det grunn til å tro at informantene vil være mer villig til å meddele sine erfaringer og meninger, sammenliknet med en informant som føler seg lite fortrolig med intervjueren.

Det er stor grad av kontroll i en slik intervjusituasjon, blikk, mimikk og kroppsspråk legger også klare føringer for kommunikasjon. Intervjueren bør også ta i betraktning både ens eget og den intervjuedes kroppsspråk, samt gi tilbakemeldinger underveis mens intervjuet pågår. Informantens måte å svare på er vesentlig å ta i betraktning, faktorer som oppmerksomhet og interesse, for eksempel det å se under pulten, se i taket, le med nervøs latter, gråte og liknende kan være forhold som gjør det interessant for forskeren å be om utdyping av enkelte spørsmål.

Det kan tenkes at elevene som deltok i min undersøkelse ble påvirket av dette i forhold til at deres svar ofte sentrerte rundt faglæreren som var tilstede i undervisningstimen elevene deltok i på det aktuelle tidspunktet. Faglærer ble ofte brukt av elevene som eksempel, gjerne i forhold til positive erfaringer med elevmedvirkning. Jeg opplevde ikke dette på samme måte med informantene jeg intervjuet fra lærergruppen.

3.7 Etiske betraktninger – informert samtykke og konfidensialitet

Et grunnleggende prinsipp ved etisk forsvarlig forskning er informert samtykke; at de som skal delta informeres om undersøkelsens generelle formål og hovedtrekkene ved forskningsdesignet. Informert samtykke tar utgangspunkt i frivilling deltagelse og det bidrar til at informantene skal ha kunnskap om sine rettigheter i forhold til å kunne trekke seg fra undersøkelsen uten videre følger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). I forhold til barn og unge i skolen kan et slikt prinsipp skape utfordringer i praksis vedrørende *hvem* det er som skal gi informert samtykke, elevene, foresatte eller lærere. I min søknad til Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste argumenterte jeg for at undersøkelsens formål og spørsmålene i intervjuene var av en slik karakter at de ikke angikk personlig nivå, og at elever under 18 år kunne derfor kunne samtykke til deltagelse uten foresattes underskrift. Derfor ble samtykkeerklæringen delt ut og signert av elever og lærere før de aktuelle intervjuene fant sted.

Et annet etisk aspekt ved forskning dreier seg om konfidensialitet og anonymisering av data. I den grad en undersøkelse offentliggjør informasjon som andre kan gjenkjenne skal informantene i undersøkelsen være innforstått med at slik identifiserbar informasjon blir offentliggjort (Kvale & Brinkmann 2009, s. 90). Spørsmålene i min undersøkelse angår ikke individets personlige karakter. Informantene som deltok i min undersøkelse fikk forklart sine rettigheter som privatpersoner og som deltagere i forskning, og jeg understreket at alle data i min undersøkelse kom til å bli anonymisert. I analysekapitlene henviser jeg til sitater fra informantenes uttalelser, men all informasjon som kan svekke anonymiteten har blitt fjernet.

Følger/ konsekvenser

Som et grunnprinsipp innenfor etisk forsvarlig forskning innebærer dette at sjansen for å skade en forsøksperson skal være så liten som overhodet mulig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91). Det er vesentlig at informantene som har deltatt får og har en følelse av at deres innsats og bidrag til studien har vært av betydning. Jeg søkte å oppnå en intervjusituasjon som skapte en positiv opplevelse for elever og lærere, men det kan likevel være flere konsekvenser eller følger for individet som resultat av at man har deltatt i en slik undersøkelse. Å legge til rette for at verken elever eller lærere skulle føle seg begrenset med å ha meninger og komme med uttalelser i frykt for represalier fra skoleledelse eller øvrige hold var et aspekt jeg la vekt på.

Dette er også i tråd med konfidensialitetsprinsippet der alle deltagerne får informasjon om hvem som skal ha tilgang til å lese de ulike intervjuene.

3.8 Transkripsjonens reliabilitet og validitet

Å transkribere fra et muntlig intervju til en skriftlig tekst kan innebære en rekke begrensinger i forhold til mening, betydning og vektlegging av ulike aspekter informantene omtaler.

Intonasjon, tonefall, pauser og avbrytelser er aspekter som spiller en vesentlig rolle for å beskrive et fenomen eller en erfaring innenfor et spesielt område. En slik transkripsjon fra en muntlig til en skriftlig kontekst er i stor grad avhengig av den individuelle forskerens vurderinger og beslutninger. Slike individuelle vurderinger gjør også at et muntlig intervju vil ha ulik karakter i skriftlig form; der noen tolker en informants stillhet som en form for uenighet, kan andre se dette som mangel på motivasjon eller interesse for studieobjektet.

Transkripsjonen fra dataene som foreligger fra min undersøkelse er gjort ordrett og jeg har gjengitt intervjuene i sin helhet. I analysen har jeg valgt å fokusere på de meningsbærende enhetene som kommer frem gjennom informantenes uttalelser. I noen tilfeller er det hele sitater, men jeg har lagt mest vekt på utdrag og deler av sitatene som bidrar til å understreke betydningen av undersøkelsens funn i forhold til problemstillingen. Jeg hadde ingen problemer med transkriberingen, lyden på lydopptakeren var svært god og jeg hadde pedal og transkriberingsprogram tilgjengelig. Dette bidro til at jeg i svært liten grad måtte gjette meg frem til ord og eller mening på grunn av utfordringer eller problemer med lyden.

Det er vanskelig å anslå hva en gyldig eller valid transkripsjon kan være og dette gjør det også problematisk å fastslå transkripsjonens validitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 194). Fordi enhver transkripsjon innebærer en subjektiv, individuell vurdering kan ikke *en* transkripsjon karakteriseres som mer objektiv enn en annen. Forskjellige individuelle utgangspunkt for fortolkning og ulik bakgrunn i forhold til teorigrunnlag og erfaring påvirker også den endelige forståelsen av undersøkelsens funn. Transkripsjonens validitet kan belyses av spørsmålet om hva som utgjør en nyttig transkripsjon i forhold til min forskning. «Strengt ordrette transkripsjoner nødvendige for at en lingvistisk analyse skal kunne utføres» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 194). Dette idealet er fulgt i min undersøkelse.

Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Vurdering av kvalitet vedrørende forskning kan knyttes til begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Thagaard, 2013, s. 193-194). Disse begrepene kan betraktes som substitutter for reliabilitet, validitet og generaliseringsbegrepet, som blir benyttet innenfor kvantitative studier. I lys av dette kan troverdighet relateres til at forskningen skal kunne overbevise leseren på en tillitsvekkende måte (Thagaard 2013, s.201). Troverdighet er slik relatert til at forskeren gjør rede for datamateriale fra undersøkelsen. Gjennom arbeidet med analysen av dataene fra min undersøkelse har jeg lagt vekt på å tydeliggjøre informasjon som kommer fra deltakernes uttalelser, samt informasjon som er et resultat av mine tolkninger og vurderinger av denne informasjonen. Sitater fra informantene i undersøkelsen er markert med kursiv for å gjøre det tydelig hva som er deres subjektive meninger. Et annet aspekt som er av betydning i forhold til undersøkelsens troverdighet er forholdet mellom informanter og forsker. Jeg har presentert og diskutert dette tidligere i kapitlet.

Troverdighet ved kvalitative analyser kan styrkes gjennom bruk av metodetriangulering, bruk av to eller flere metoder for å belyse en problemstilling (Willig, 2008, s. 39). Datamaterialet fra denne undersøkelsen er hentet gjennom intervjuer. I prosjektfasen vurderte jeg å gjennomføre en komparativ studie for å kunne sammenlikne denne skolen med en annen, men det kom frem at en slik studie ville bli for omfattende i forhold til denne masteroppgavens rammer. Jeg vurderte også å gjennomføre studien ved bruk av et spørreskjema, men fordi jeg ønsket informantenes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt elevmedvirkning gikk jeg bort ifra dette igjen. Spørreskjema ville også vært gunstig dersom en komparativ analyse hadde latt seg gjøre. Et tredje alternativ kunne ha vært å anvende observasjon som en metode i tillegg til intervjuene, men jeg mener at observasjon med bruk av video og opptak i enda større grad enn et intervju skaper en kunstig situasjon og at dette ville ført til at informantene følte seg utilpass. Det at jeg har valgt å utelate observasjon eller en alternativ metode i tillegg til intervju kan presentere en svakhet ved min studie, men jeg mener på bakgrunn av de betraktningene jeg har gjort ovenfor at mine vurderinger veier opp for dette.

Undersøkelsens *bekreftbarhet* relateres til innsamlet data min undersøkelse (Thagaard 2013, s. 205). Jeg har forsøkt å forholde meg kritisk til egne vurderinger og tolkninger, og være bevisst ved hvilke konsekvenser det kan få for mitt arbeid og mine analyser at jeg i kraft av å være en intervjuer, har et forhold til de ulike informantene i studien. Det har vært et sentralt etisk aspekt å ta hensyn til at jeg har vært elev ved denne skolen tidligere. Det er over syv år

siden jeg selv var elev der, men jeg har vært svært bevisst ved min egen posisjon som forsker og i den grad forstyrrelser eller bias kan oppstå ved gjennomføringen av en undersøkelse ved denne skolen. De personlige oppfatninger og erfaringer jeg har av å være tidligere elev kan komme til å farge mine tolkninger og funn. Derfor var det også et poeng at det er flere år siden jeg gikk ut av skolen og at skolen har mottatt en læringsmiljøpris i etterkant av mitt utdannelsesforløp der. Det tilførte en faktor som jeg ikke hadde førstehånds erfaring om.

Det var også nødvendig å sørge for å unngå at informantene var noen jeg hadde kjennskap til. Fordi det er lenge siden jeg selv var elev der var sjansen for at det var elever jeg kjente eller visste hvem var svært liten. På den annen side var det en viss fare for at jeg kunne få lærerinformanter som hadde vært tidligere klassekontakter eller kontaktpersoner. Dette unngikk jeg ved å informere min kontaktperson på forhånd om hvem de aktuelle lærerne var, før lærerinformantene ble valgt gjennom en utvelgelse av skolen. Jeg opplevde ikke å få informanter på elevintervju som jeg hadde noen form for kjennskap til fra før.

Det kan være en mulig begrensning at jeg som tidligere elev ikke er en utenforstående, på samme måte som en uten personlig kjennskap til den aktuelle skolen ville vært. Jeg mener likevel på bakgrunn av de beslutninger jeg har argumentert for tidligere at denne undersøkelsens bekreftbarhet ikke er videre svekket.

Undersøkelsens *overførbarhet* kan relateres til om den forståelsen som utvikles som et resultat av et slik forskningsprosjekt er relevant i forhold til andre situasjoner (Thagaard 2013, s. 211).

De ulike valg og avgrensninger som er gjort med hensyn til metode og utvalg medfører begrensinger for fortolkningen av datamaterialet og undersøkelsens overførbarhet.

Datamaterialet som er innsamlet i min undersøkelse danner ikke grunnlag for å si noe om andre skoler, elever eller lærere utover denne undersøkelsens utvalg. Funn fra mine analyser har derfor begrenset generaliseringsverdi, og må ikke fortolkes utover dette. Likevel kan kunnskap fra denne undersøkelsen bidra til å fremme inngående informasjon om elevmedvirkning, hvordan det blir forstått og oppleves av de involverte, samt hvordan elevmedvirkning kan være betydningsfullt for skolens dannelsesoppgave.

Jeg har forsøkt å styrke denne undersøkelsens overførbarhet ved å anvende beskrivelser og fortolkninger som også vil være nyttige ved andre skoler, og for andre lærere og elever enn de aktuelle deltagerne som var gjenstand for min undersøkelse.

4. Presentasjon av Data & Analyse

Denne delen av oppgaven består av fire delkapitler. Jeg vil i det følgende presentere, og analysere data fra min undersøkelse. Jeg har valgt å presentere sitater og meningsbærende enheter fortløpende i kapitlene som følger. Informantenes uttalelser er merket med kursiv for å gjøre det tydelig hva som er deres opplevelser og oppfatninger. Analysen bygger på fortolkning og meningsfortetning av det innholdet som kom frem gjennom intervjuene med elever og lærere. Det skal understrekes at det er min fortolkning av intervjuetekstene som ligger til grunn for analysen, og fortolkningen vil derfor bære preg av min forståelse og mitt teoretiske standpunkt. I transkripsjonen ble datamaterialet kodet og kategorisert i forhold til ulike meningsbærende aspekter som kom frem gjennom intervjuene. Disse kategoriene har jeg brukt som analytisk utgangspunkt. Identifiserte mønstre i mine data er vurdert i forhold til teori, som jeg har presentert tidligere i teorikapitlet.

Tesen som ligger til grunn for min undersøkelse postulerer et forhold mellom danning, som et grunnleggende prinsipp for opplæringen, og mestring, som elevene kan oppleve og erfare gjennom elevmedvirkning i skolen. Som en del av skolens dannelsesoppgave skal undervisningen fremme elevenes utvikling av evne til kritisk refleksjon og selvstendighet. Det er en forutsetning, for å utvikle demokratiske borgere, at undervisningen styrker elevenes oppfatning av seg selv som kompetente deltagere og aktører i forhold til demokratiske og politiske prosesser. Mestringserfaring fremmer tro på egen evne til å utføre ulike handlinger. Elevmedvirkning kan fremme mestring gjennom ulike samhandlings - og interaksjonsformer der elevene skal utvikle ferdigheter relatert til dialog, det å lytte, kunne danne egne argumenter, reflektere og ta stilling til andre argumenter. Mestring i slike situasjoner kan fremme elevenes tro på egen evne til å anvende evne til kritisk refleksjon og selvstendighet.

Analyse - og presentasjonsdelen består av fire delkapitler som tilsammen utgjør et grunnlag for å si om elevmedvirkning blir realisert på en mestrings - og dannelsesfremmende måte ved den aktuelle skolen. Analysen fokuserer på å tolke data i lys av teorien om forventning om mestring, og demokratisk dannelse gjennom elevenes utvikling av tro på evne til kritisk refleksjon og selvstendighet. For å undersøke om elevmedvirkning kan betraktes som en dannelsesfremmende aktivitet i skolen har jeg stilt spørsmål relatert til informantenes forståelse av elevmedvirkningsbegrepet, og deres erfaring med elevmedvirkning i praksis.

Lovverk og læreplan gir elevene rett til å medvirke gjennom deltagelse i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen i skolen. Det er derfor interessant å undersøke i hvilken grad det er samsvar mellom lovverkets beskrivelser og informantenes forståelse av elevmedvirkningsbegrepet. Og er det ulikheter mellom informantenes begrepsforståelse og hva de i praksis legger i elevmedvirkningsbegrepet? Med dette som utgangspunkt vil jeg i delkapittel 4.1 analysere informantenes forståelse av begrepet og i delkapittel 4.2 analyserer jeg informantenes erfaringer med elevmedvirkning. Disse delkapitlene utgjør til sammen et grunnlag for å undersøke om det er samsvar i forhold til informantenes begrepsforståelse og erfaringene de beskriver i intervjuene.

Erfaringsbegrepet i problemstillingen blir delt i forhold til positiv og negativ erfaring med elevmedvirkning, innflytelse og påvirkning. Dette blir gjort på bakgrunn av følgende: i den grad mestringserfaringer skal kunne fremme tro på egen atferd er det en forutsetning at slike erfaringer er av en god art, at det er positive opplevelser og erfaringer hvor individet lykkes med å påvirke og øve evne til kritisk refleksjon og selvstendighet. Det er fokus på hva positive og negative erfaringer med elevmedvirkning innebærer for informantene og hvordan dette påvirker elevmedvirkning som en dannelsesfremmende aktivitet i skolen. I delkapittel 4.2 blir derfor elever og læreres positive erfaringer med elevmedvirkning presentert og diskutert. I delkapittel 4.3 vil jeg vise til data som illustrerer hvordan fravær av, og negativ erfaring med elevmedvirkning kan hemme demokratisk dannelse og begrense elevenes utvikling av tro på evne til å anvende kritisk refleksjon og selvstendighet.

For å undersøke *elevenes* oppfatning av forholdet mellom elevmedvirkning og dannelse, har jeg stilt spørsmål relatert deltagelse på skolen i forhold til det norske demokratiske samfunnet. I delkapittel 4.4. vil jeg presentere og analysere data fra disse intervjuene og deretter sammenfatte analysen som helhet. Her vil jeg også diskutere sentrale funn ved hele analysen som kan vise hvordan ulike aspekter ved læringsmiljøet er av betydning for at elevmedvirkning skal bli realisert på en dannelsesfremmende måte.

4.1 Elever og læreres forståelse av begrepet elevmedvirkning

Læreplanen og lovverket presiserer elevenes rett til elevmedvirkning gjennom det å delta i aktiviteter som angår læring: planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Det er tendenser i mine data som viser at både lærere og elever i stor grad slutter seg til en slik prinsipiell forståelse som lovverket viser til, men det er også forskjeller mellom elev- og lærergruppene i forhold til hva elevmedvirkning innebærer for dem i praksis. Dette vil jeg komme nærmere inn på i delkapittel 4.2.

Det er grunnlag for å anta at elever har mindre kunnskap om begrepet elevmedvirkning sammenliknet med lærere. Som nevnt tidligere i teorikapitlet mener jeg det er en selvfølge at lærere har kunnskap om hva som står i opplæringsloven og læreplanen, og hva det betyr for gjennomføring av undervisning i skolen. Med det som utgangspunkt har jeg undersøkt i hvilken grad det er et samsvar mellom informantenes beskrivelser av elevmedvirkning som begrep og som en aktivitet. Informantenes forståelse av begrepet er også av betydning for om elevmedvirkning kan betraktes som en danningsfremmende aktivitet i skolen. I det følgende vil jeg presentere og analysere elever- og læreres forståelse av begrepet elevmedvirkning. Her vil foreliggende data fra de to informantgruppene bli presentert hver for seg.

Først vil jeg kun ta utgangspunkt i spørsmål tre i intervjuguiden. Dette spørsmålet har til hensikt å undersøke hva informantene forstår med, eller hva de legger i begrepet elevmedvirkning (se vedlegg 1 og 2). Spørsmålet stilles tidlig i intervjuet for å få frem informantenes umiddelbare oppfatning. I det følgende vil jeg fokusere på innholdet i informantenes begrepsforståelse og trekke dette opp mot planverket og lovverkets retningslinjer og beskrivelser i forhold til elevmedvirkning.

4.1.1 Elevene

På spørsmål om hva elevene legger i, eller forstår med begrepet elevmedvirkning svarer de fleste informantene det å være med på å bestemme og det å få mulighet til å påvirke ulike aspekter ved undervisningen: *«Sånn jeg oppfatter det, så handler det om at elevene er med på å påvirke undervisningen og miljøet i klassen med læreren, og hvordan man lærer da, hvordan undervisningen skal foregå blant annet»*

Det kommer frem av dette sitatet at elevmedvirkning blir forstått som en måte elevene kan påvirke læringsmiljøet i skolen i forhold til arbeidsoppgaver og undervisningsmetoder. I lys av dette kan informantens forståelse sies å samsvare i stor grad med den beskrivelsen som står i lovverket om deltagelse i forhold til planlegging og gjennomføring av arbeidsoppgaver. Informanten snakker om elevmedvirkning som en medbestemmelsesprosess, der elevene er *med på* å påvirke og influere arbeidsmåter, undervisning og læringsmiljøet.

Det er flere sitater i mine data som peker i samme retning som det ovenfor. Gjennom disse beskrivelsene blir elevmedvirkning forstått som det å være en del av undervisningen, at elevene kan bidra, være med på å påvirke og bestemme hvordan de lærer best selv. Ut ifra dataene som foreligger her kan informantens forståelse av elevmedvirkning sees i lys av deres mulighet til å påvirke undervisningen gjennom å få informasjon om, og ha mulighet til å bestemme hvordan undervisningen skal foregå, både i forhold til planlegging og gjennomføring av undervisning og vurdering. I noen intervjuer kommer dette frem i forhold til å påvirke hva slags vurderingsform lærerne skal benytte og at elevene har mulighet til å ta valg og ytre sine meninger i forhold til de ulike vurderingsformene lærerne tilbyr dem: *«Sånn at vi får vært med på å bestemme, sånn om vi skal ha prøve eller fremføring eller, hva heter det, vurderingsmetoder og sånt.»*

Sitatene presentert ovenfor åpner også for en tolkning av elevmedvirkning som en form for samarbeid, en prosess der både lærer og elever sammen deltar i å utarbeide undervisnings- og arbeidsformer i skolen. Det kan relateres til en annen informants forståelse av begrepet: i et intervju med en elevgruppene fra tredjeklasse blir begrepet forstått som planlegging og forberedelse av undervisningen: *«At vi blir informert på forhånd hva som kommer til å skje i undervisningen vår og kanskje vi får lov til å bestemme også hvordan den skal se ut.»*

Det er en forutsetning for elevmedvirkning at elevene blir inkludert i undervisningen og i organiseringen av denne. Slik kan sitatet over betraktes som en presisering; at elevene må få mulighet, og at lærerne inkluderer dem i prosesser og oppgaver som er relatert til organiseringen av undervisningsopplegget i skolehverdagen. Data fra min undersøkelse viser også at elevenes forståelse av elevmedvirkningsbegrepet i stor grad understreker betydningen av samarbeid mellom lærere og elever i forhold til å planlegge og gjennomføre undervisning.

Forstått som en samarbeidsprosess mellom elever og lærere blir elevmedvirkning beskrevet på flere ulike måter av informantene i min undersøkelse. Denne informantens forståelse av begrepet kan betraktes i lys av tilpasset opplæring og tilrettelegging av undervisning i forhold

til den enkelte elevens behov: *«At elever i ulik grad har mulighet til å påvirke sin egen utdanning på en måte som de mener passer best for dem selv»*. På denne måten blir elevmedvirkning forstått som en anledning elevene har til å påvirke *hvordan* de lærer og på hvilke måter de kan påvirke sin egen fremtid og videre utdanning. Tilpasset opplæring kommer slik til uttrykk som en måte å tilrettelegge undervisningen, tilrettelegge for medvirkning for elevene. Eleven synes å være av en oppfatning av at undervisning som fremmer læring og utvikling, som er tilpasset og tilrettelagt i forhold til elevenes mulighet til å delta, kan betraktes som en forutsetning for elevmedvirkning. Elevsitatet viser også en forståelse av elevmedvirkning som beskriver det som en motivasjonsfremmende faktor som kan fremme læring, selvstendighet og ansvar.

Felles for disse elevenes forståelse og oppfatning av elevmedvirkningsbegrepet er at det blir forstått som en aktivitet basert på kommunikasjon med lærere om hvordan elever kan påvirke sin undervisning og læringshverdag. Det er også en gjennomgående oppfatning at elevmedvirkning blir forstått som en aktiv prosess, der lærere og elever samarbeider for å tilpasse og tilrettelegge undervisningen etter elevenes ønsker og behov.

4.1.2 Lærere

Da de ble spurt om hvordan de forstod elevmedvirkningsbegrepet presiserte alle informantene i lærergruppen det å lytte til elevene og at elevene skal kunne påvirke - og bli inkludert i prosesser som omhandler deres skolehverdag. Her er et eksempel: *«Med elevmedvirkning så tenker jeg meg at elevene blir hørt, blir lyttet til og tatt med i prosesser som har med deres hverdag og virkelighet og opplæring å gjøre.»*

En annen lærer utdyper dette og mener elevmedvirkning handler om at elevene er med på å utvikle og bestemme undervisningsopplegg, både med hensyn til rekkefølge, arbeidsoppgaver og vurdering. I lys av sitatet nedenfor kommer dette til uttrykk gjennom et skille i forhold til de ulike nivåene elevmedvirkning påvirker, eller skal kunne påvirke: *«Jeg tenker på elevmedvirkning særlig i forhold til det å involvere elevene i undervisningen, og ikke så mye i forhold til hva slags temaer vi må gjennomgå, for der har vi jo læreplanen, men arbeidsmetoder og også kronologien eller rekkefølgen av hvordan vi gjør ting. Og i forhold til vurderingsformer, når har vi de ulike skriveøktene vi må ha, hvordan gjør vi det i forhold til muntlige presentasjoner. Altså involvere dem på flest mulig nivå (...)»*

I mine data blir elevmedvirkning forstått som det å involvere elevene understreket på flere måter. Et aspekt som blir vektlagt i lærernes beskrivelser av elevmedvirkningsbegrepet er nettopp den betydningen dialog og samtale mellom elev og lærer har i forhold til elevmedvirkning i skolen. Dialog og samtale med elever kan slik relateres til en form for inkludering av elevene. En lærer beskriver det slik: *«(...) elevmedvirkning, det er på en måte den dialogen, det med formidling, altså det å klare å formidle noe da, men oppleve at de tar imot. Og det er jo ikke alltid selv om de kan, er i dialog, det er jo ikke alltid jeg kan høre på det de sier eller på en måte gjøre det sånn som de vil, men jeg kan jo ta det med meg videre.»*

I lys av dette sitatet kan elevmedvirkningsbegrepet tolkes som en form for samtale, en form for gjensidig kommunikasjon der begge parter deltar og lytter til hverandre. Elevmedvirkning blir slik forstått som en form for «vellykket» og positiv form for undervisning, en opplevelse av at partene som inngår i denne kommunikative sammenhengen forstår hverandre og at elevene vil forstå. På en annen side, elevmedvirkning forstått som et ideologisk begrep, et aspekt som ikke alltid lar seg realisere i praksis kommer også frem her. De ønsker og tilbakemeldinger elevene gir til læreren er ikke alltid gjennomførbare, og slik kan dette sitatet illustrere den rollen læreren har som et «mellomledd» i forhold til elevene og skoleledelsens ønsker og krav: det kan være utfordrende for en lærer å skulle etterstrebe interesser og ønsker fra både elever og skoleledelsen, på den måten kan elevmedvirkning komme til å gå på bekostning av andre krav og forventninger til undervisningen. I lys av sitatet ovenfor blir betydningen av at elever og lærere kan snakke sammen og samarbeide om å planlegge og utforme undervisningen understreket som en forutsetning for realisering av elevmedvirkning på en vellykket måte i undervisningen.

I et annet intervju blir elevmedvirkningsbegrepet forstått gjennom dialog og samtale på en annen måte ved at informanten knytter sin forståelse av begrepet til demokrati og medbestemmelse. Prinsippet om tilpasset opplæring blir også nevnt i informantens beskrivelse av begrepet: *«Det jeg legger i begrepet er egentlig demokrati, og at elevene blir med i mange av de prosessene vi har her på skolen. Planlegging, selve undervisningen, evaluering av undervisning eh ja komme med ideer. Også tenker jeg en god del på individuelt tilpasset opplæring, jeg tenker mye på samtalen mellom elever og lærere, elev og lærer og det å på en måte prøve å treffe flest mulig rett og slett.»*

I lys av disse uttalelsene tolker jeg informantens forståelse av elevmedvirkning som noe mer enn et aspekt ved undervisningen som er kun forbeholdt fagrelatert opplæring. Prinsipper for

Opplæringen (2006, s. 2) understreker også demokratisk deltagelse og engasjement er sentrale aspekter ved elevmedvirkning i skolen: «skolen og lærebedrifta skal leggje til rette for at elevane får erfaring med ulike former for deltaking og medverknad i demokratiske prosessar både i det daglege arbeidet og ved deltaking i representative organ». I lys av lærersitatet ovenfor kan en argumentere for at demokratiske prosesser i det daglige arbeidet kan relateres til, både det å utveksle ideer mellom elever og lærere, og tilpasset opplæring. Det kommer frem at læreren i sitatet ovenfor forstår elevmedvirkningsbegrepet gjennom forhold som kommunikasjon og dialog, både i elevsamtaler med lærer og den enkelte elev, og i form av samtaler i fellesskap mellom læreren og elevene.

Som jeg har påpekt tidligere blir elevmedvirkning også her betraktet som en form for forståelse og gjensidighet mellom elever og lærere, samt det å tilpasse og tilrettelegge undervisningen for å fremme motivasjon og læring for den enkelte eleven. Tilpasset opplæring, i lys av elevmedvirkning, blir betraktet som en måte å tilrettelegge undervisningsforholdene for elevene for å fremme motivasjon og interesse for deltagelse. Som en samarbeidsprosess mellom elever og lærere er tilpasset opplæring en måte å fremme elevenes mestringserfaring, både i forhold til medbestemmelse, planlegging og utforming av undervisningen. En annen lærer beskriver elevmedvirkning slik: *«At elevene skal ha noe å si på sin læringshverdag og sitt læringsarbeid, at de skal komme med, kan komme med innspill på hvordan de lærer best tenker jeg da, at det er det som er fokuset. Så tror jeg at det er ganske stor forskjell på kanskje, det skal du kanskje finne ut, om det, om hva lærerne mener er elevmedvirkning og hva elevene mener er elevmedvirkning for det er jo en del, det er jo en del ting de kanskje ikke skal ha noe å si på også og en del ting de burde ha noe å si på. Men, det har vel noe med det å gjøre, at de skal kunne påvirke sin egen læringshverdag, tenker jeg.»*

På denne måten kan denne lærerens forståelse av elevmedvirkningsbegrepet også relateres til tilpasset opplæring: informanten understreker at elevmedvirkning er en mulighet elevene har til å påvirke hvordan undervisningen på best mulig måte kan fremme elevenes motivasjon og læring. Jeg vil komme tilbake til dette senere i dette kapitlet. Det kommer frem av informantens uttalelser at elevmedvirkning blir betraktet både som en rettighet og en mulighet elevene har, de kan og de skal kunne påvirke sin skolehverdag og læring.

Det er interessant at informanten i sitatet ovenfor mener at det *er* en forskjell mellom lærere og elevers forståelse av elevmedvirkningsbegrepet. En mulig tolkning av sitatet ovenfor belyser de utfordringer som ofte oppstår ved den praktiske gjennomføringen og realiseringen

av elevmedvirkning i undervisningen. Det er i kraft av den rollen man har som lærer og den som styrer undervisningen at forutsetningene for og grad av aktiv deltagelse og elevmedvirkning blir bestemt. Det er læreren som legger føringene for elevmedvirkning i klassen. Slik er det mulig å tolke sitatet ovenfor dithen at betydningen av en klar struktur i forholdet mellom elev og lærer er forutsetning for realisering av elevmedvirkning i undervisningen. En kan spørre seg om denne informantens forståelse av begrepet kanskje er preget av negative eller mindre gode opplevelser og erfaringer med elevmedvirkning.

Det er felles for mange av informantene i lærergruppen at deres begrepsforståelse reflekterer i større grad de utfordringer og problemstillinger som oppstår i møtet med den praktiske realiseringen av elevmedvirkning i praksis. På den annen side er det også her en gjennomgående enighet om at elevmedvirkning kan relateres til betydningen av god dialog og kommunikasjon mellom elever og lærere. Det er også tendenser i mine data som viser at lærernes forståelse av elevmedvirkningsbegrepet kan relateres til prinsippet om tilpasset opplæring og tilrettelegning av undervisningen for elevene.

4.1.3 Informantenes forståelse av begrepets innhold

Både lærer- og elevinformanter i min undersøkelse vektlegger dialog, kommunikasjon og samarbeid i sine beskrivelser av elevmedvirkningsbegrepet. Data fra min undersøkelse viser at det er stor grad av samsvar mellom lærere og elevers oppfatning og forståelse av begrepet elevmedvirkning. Mine funn bekrefter også en forståelse av begrepet som er i overensstemmelse med Dewey og Habermas tanker om demokrati, som vist i teorikapitlet. Elevmedvirkning blir på denne måten forstått som en erfart, opplevd virkelighet og demokrati er noe man aktivt gjør, deltar i og utarbeider gjennom dialog og kommunikativ virksomhet.

Funn fra undersøkelsen som jeg har vist til ovenfor bekrefter også at informantenes forståelse av elevmedvirkning i stor grad samsvarer med den forståelsen som kommer frem av lovverket og planverket. Men det skal også nevnes at lovverkets formuleringer ikke er tydelige: «Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen» (Prinsipper for Opplæringen, 2006, s. 4). Formuleringene i lovverket åpner for tolkning i stor grad, og det vil variere med hensyn til ulike skoler og forskjellige klasser innad i skolen, hvordan elevmedvirkning blir forstått og praktisert.

Forståelsen av elevmedvirkningsbegrepet blir av elevene i min undersøkelse beskrevet som det å få *være med på* å bestemme, påvirke og delta i utformingen av undervisningsopplegg og andre aspekter ved skolehverdagen. Det innebærer at elevenes ønsker og behov blir anerkjent, respektert og lagt til rette for i undervisningen. Lærerne presiserte at elevmedvirkning betyr å være lydhør i forhold til elevene, samarbeide om å legge til rette undervisningen i forhold til deres ønsker, og inkludere dem i undervisningen.

Gjennom analysen av informantenes uttalelser kan medbestemmelse relateres både til elevenes grad av autonomi og ansvar i forhold til elevmedvirkning, og i hvilken grad elevmedvirkning blir oppfattet som en form for aktiv deltagelse, noe elevene faktisk gjør. Forstått som en aktivitet elevene deltar i, blir også inkludering sentralt. Tilpasset opplæring er nevnt både direkte og indirekte av lærere og elever i min undersøkelse. Gjennom analysen er derfor begrepet trukket inn som en samlebetegnelse for aspekter relatert til det å tilrettelegge undervisningen for elevenes deltagelse. På denne måten er tilpasset opplæring, aktiv deltagelse og ansvar/autonomi grunnleggende aspekter ved tolkningen av informantenes forståelse av elevmedvirkningsbegrepet. Disse tre forholdene er av betydning for om elevmedvirkning kan betraktes som en dannelsesfremmende prosess, som kan bidra til at elevene utvikler tro på egen evne til å øve kritisk refleksjon og selvstendighet.

I det følgende vil jeg se nærmere på disse forholdene og diskutere hvordan Banduras teori om forventning om mestring viser at tilpasset opplæring, aktiv deltagelse og ansvar/autonomi er av betydning for elevmedvirkning som en dannelsesfremmende aktivitet i skolen. Jeg vil ta utgangspunkt i de første åtte spørsmålene i intervjuguiden. Spørsmålene omhandler ulike aspekter ved informantenes forståelse av elevmedvirkningsbegrepet (se vedlegg 1 og 2).

4.1.4 Begrepsforståelse og forventning om mestring

Tilpasset opplæring

Som jeg har vist i teorikapitlet har min undersøkelse tatt utgangspunkt i en antagelse om at undervisning som er tilrettelagt elevenes ønsker og behov gjennom elevmedvirkning kan fremme mulighet for opplevelse av positive autentiske mestringserfaringer i skolen. Det blir vurdert som et gunstig utgangspunkt for å fremme elevenes utvikling av ferdigheter relatert til demokratisk dannelse i skolen, og deltagelse i samfunnet utenfor skolen. Data fra min undersøkelse viser at informantenes forståelse av begrepet elevmedvirkning kan knyttes til

«tilpasset opplæring»: begge informantgruppene vektlegger aspekter som dialog, forståelse, involvering og samarbeid mellom lærere og elever.

I skolen er prinsippet om tilpasset opplæring relatert til både hvordan man arbeider for å tilrettelegge undervisningen, hvordan man forstår elevene, og det å kjenne elevene og deres forutsetninger for å kunne tilrettelegge opplæringen etter deres ønsker og behov. Det er grunnlag for å hevde at vellykket tilpasset opplæring forutsetter at lærer-elev relasjonen bygger på god kommunikasjon og dialog. Grunnlaget for tilpasset opplæring blir lagt av læreren og eleven gjennom et samarbeid om å tilpasse og tilrettelegge undervisningsforholdene; i mine data er det et gjennomgående funn at informantene forstår elevmedvirkning som en samarbeidsprosess. I lys av et slikt perspektiv blir elevmedvirkning og tilpasset opplæring sett i forhold til hverandre i min undersøkelse.

I Banduras teori er det en forutsetning for å oppleve ekte, autentiske mestringserfaringer at elever og lærere erfarer at det er et læringsmiljø i skolen som legger til rette for og som gjør det mulig å løse oppgaver, ha diskusjoner, og delta i et læringsfellesskap. Et slikt læringsfellesskap må være av en art som gjør at elevene kan forvente, og hvor de *tror* at de kan lære og påvirke på en måte som fremmer deres tilegnelse av kunnskap og læring. På den måten kan tilpasset opplæring fremme muligheter for at elever kan gjøre positive erfaringer i skolen der de opplever at eget arbeid og egen innsats nytter. Mestringserfaringer eller positive opplevelser med innflytelse og påvirkning vil kunne fremme elevenes oppfatning om og tro på egen evne til være selvstendig og fremme evne til kritisk refleksjon. Det er en forutsetning for elevmedvirkning som en dannelsesfremmende aktivitet i skolen.

Tilpasset opplæring, differensiert og variert undervisning kan relateres til læreres oppgave, til en viss grad sammen med elevene, med å velge undervisningsformer som kan gi elevene optimale utfordringer og som gjør at de kan oppleve og se forbedring hos seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 184). For at elevene skal kunne føle at de oppnår det de ønsker, at de lykkes og at innsats er nyttig er det nødvendig at de får mulighet til å arbeide med utfordrende oppgaver, *men* som de også har forutsetninger for å mestre. Derfor er det en forutsetning at undervisningen er variert og tilpasset elevene. En lærer beskriver dette slik: *«(...) hvordan du legger frem stoffet altså om du kan bruke ulike virkemidler og sånn som det, prøve så godt du kan det er ikke alltid så lett å tilpasse til hver elev når du har tretti stykker i klassen, men prøve å variere litt og sånn og høre på, altså la elevene komme til ordet da. Hvis de sier at nei det her skjønte vi ingen ting av eller kan du ikke kanskje prøve på en annen måte så har, da er*

jo det elevmedvirkning, for da har de fortalt deg at det her fungerte kanskje ikke så bra, så kanskje skal vi prøve noe annet (...)».

Sitatet som følger nedenfor kan også illustrere hvordan elevmedvirkning, og herunder tilpasset opplæring, kan relateres til det å lytte til elevene og variere undervisningen i forhold til undervisnings- og arbeidsmetoder som best gagnar elevene. Elevmedvirkning blir forstått som en prosess der elever og lærere, gjennom å prøve og feile kan teste ut ulike undervisningsopplegg for å komme frem til det som virker best. Denne forståelsen av elevmedvirkningsbegrepet kommer også frem av data fra intervjuer med elevene. På spørsmål om elevmedvirkning er viktig i undervisningen, og hvorfor det er viktig svarer en elev følgende: *«Fordi hvis ikke så kan læringen da, eller tingene vi gjør i klassen bli veldig, at det ikke passer til oss, eller ofte kan det jo bli sånn at man blir veldig uinteressert hvis lærerne bare gjør ting som de mener er riktig og som ikke passer oss i det hele tatt.»*

I lys av dette sitatet kommer det frem at informantene forstår elevmedvirkning som det å tilpasse og tilrettelegge undervisningen for å fremme motivasjon og lærelyst hos elevene. I likhet med flere av informantene fra lærergruppen, kommer det også frem at samarbeid mellom lærere og elever blir betraktet som en forutsetning for elevmedvirkning og for elevenes motivasjon for å lære og delta i undervisningen. Det er også interessant at en av de andre informantene i denne gruppen sier: *«tilpasset opplæring»*, etter at den forrige eleven har svart. Dette understreker en gjennomgående oppfatning blant elevenes forståelse av elevmedvirkningsbegrepet i min undersøkelse.

Med utgangspunkt i at tilpasset opplæring er et så komplekst og tvetydig begrep er det tankevekkende at elevene forbinder akkurat dette med elevmedvirkning. Det at elevene bruker disse begrepene om hverandre kan si noe om deres forståelse av elevmedvirkning i forhold til forventninger, omfang, hva det skal innebære og hvordan det ideelt sett skal praktiseres. En kan argumentere for at elevmedvirkning er en sentral del av tilpasset opplæring, men prinsippet om tilpasset opplæring innebærer også mye mer og derfor bør ikke begrepene brukes om hverandre. Dette er likevel et interessant funn i min undersøkelse fordi informantenes uttalelser samsvarer i stor grad med studier som viser at elevmedvirkning ofte blir brukt som et eksempel på hvordan tilpasset opplæring kommer til uttrykk i praksis, som vist innledningsvis i oppgaven (Fosse & Solhaug, 2007, Dale, Lindvig & Wærness, 2005).

Det er verdt å nevne at forskjellighet og ulikhet vil skape utfordringer for en forståelse av elevmedvirkning i lys av begrepet om tilpasset opplæring. En lærer har inntil 30 forskjellige

elever å forholde seg til; det er grunnlag for å hevde at individuelt tilpasset opplæring som en forutsetning for elevmedvirkning ikke vil være realistisk i praksis. Alle elever er forskjellige og har ulike forutsetninger for å lære på best mulig måte. Elevmedvirkning, forstått gjennom tilpasset opplæring, forutsetter derfor at «tilpasset opplæring» henspiller på klassen som helhet, i større grad enn den enkelte elev. På den måten kan elevmedvirkning betraktes som en samarbeidsforhold mellom læreren og elevene i klassen.

Forstått som en samarbeidsform er det nødvendig at både lærere og elever velvillig engasjerer seg i å møte hverandres ønsker og krav. I forhold til tilpasset opplæring vil elevmedvirkning være spesielt avhengig av lærernes initiativ; for at elevene skal få mulighet til å påvirke og øve innflytelse over undervisningen må lærere være åpne for, og kunne ta imot innspill og tilbakemeldinger. Deretter er det som flere lærerinformeranter har påpekt, et spørsmål om de ønsker og tilbakemeldinger elevene kommer med lar seg gjennomføre i praksis. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i delkapittel 4.3. I lys av at elevmedvirkning blir forstått som en samarbeidsprosess i mine data er det interessant å undersøke i hvilken grad elever forstår elevmedvirkning som en aktivitet de har mulighet til å styre og påvirke. I det følgende vil jeg diskutere dette gjennom aktiv deltagelse og inkludering.

Aktiv deltagelse & inkludering

Inkludering er et annet begrep det er vanskelig å gi en entydig forståelse av, og som det også finnes mange ulike tilnærningsmåter til (Nordahl, Håland og Mælan, 2014, s. 11). En avgrensning av begrepet kan sees i forhold til et skille mellom inkludering som det å bare være medregnet, og det å være en reell deltager i et fellesskap. Dette skillet presiserer at inkludering, forstått kun som det å være medregnet innebærer en begrenset forståelse av begrepet. Inkludering forutsetter at vedkommende det gjelder betraktes som en *aktiv* deltaker.

På en måte er inkludering passiv tilstedeværelse: det å telle med i et fellesskap. På en annen måte er inkludering å *ta del* i et fellesskap, en form for aktiv deltagelse (Nordahl, Håland og Mælan, 2014, s. 11). I det følgende vil jeg betrakte inkludering som en form for aktiv deltagelse, og en opplevelse, en erfaring elevene gjør (Qvortrup referert i Nordahl, Håland og Mælan, 2014, s. 11). På den måten betraktes inkludering som det å ta del i et fellesskap, og i hvilken grad eleven erfarer og opplever seg selv som en del av dette fellesskapet.

Med dette som utgangspunkt kan man trekke paralleller til informantenes forståelse av elevmedvirkningsbegrepet som et samarbeid mellom elever og lærere, som vist tidligere. I dataene som foreligger fra min undersøkelse er det en klar enighet blant informantene i elevgruppene om at elevmedvirkning blir forstått som en aktivitet som forutsetter aktiv deltagelse fra elevenes side. For å samarbeide er det også en forutsetning at begge parter ønsker å delta. I et gruppeintervju med elever kommer dette til uttrykk på denne måten:

Elev 1: «Også kanskje driv, vi har kanskje liksom driv til å ta tak og gjøre noe og ikke bare sitte å nikke liksom, i klassen.»

Elev 2: «Skape en endring.»

Sitatene ovenfor illustrerer hvordan elevmedvirkning blir forstått som en aktiv handling, det å gjøre noe og skape endring. Dette kommer til uttrykk gjennom elevenes opplevelse av innflytelse og det å føle at de kan få ting til å skje, at deres handlinger fører til og påvirker ønskelige utfall. At elevene opplever seg selv som aktive handlere er nødvendig for å fremme innsats og engasjement, individets tro på at det nytter å *gjøre* noe må utvikles og styrkes i skolen. Dette relateres til demokrati forstått i gjennom Dewey og Habermas teorier, der demokrati er en opplevd kommunikativ handling, en form for erfaring som individet gjør selv.

En forståelse av elevmedvirkning der aktiv deltagelse står sentralt kan hente støtte i teorien om forventning om mestring. Bandura mener en konsekvens av den grad av forventning om mestring et individ har vil påvirke den enkeltes valg av oppgaver og situasjoner som man er villig til å engasjere seg i. Med utgangspunkt i Banduras teori har mennesker for vane av å velge og tilnærme seg oppgaver og situasjoner de føler de kan tilpasse seg, håndtere og mestre, mens de omstendigheter, situasjoner og oppgaver som truer individets mestringsevne vil man forsøke å unngå og søke vekk fra (Reeve, 2009, s. 237).

Elevmedvirkning i forhold til inkludering og aktiv deltagelse kan slik relateres til passiv og aktiv deltagelse. Aktiv deltagelse blir en kontrast til unngåelse, det å unngå bestemte oppgaver eller situasjoner i Banduras teori. Det at elevmedvirkning i disse dataene blir forstått som en «faktisk handling» kan bety at elevene betrakter seg selv som noe *mer* enn passiv deltagelse, at elevene ikke kun er en passive mottaker i undervisningen. Forholdet mellom aktivitet og elevmedvirkning kommer til uttrykk hos en elev slik: *«Jeg tror det hvert fall kan vises med at elevene faktisk er interessert i det de lærer fordi de får lov til å bestemme over det selv, og*

hvis en person som ikke går i klassen går inn og observerer, at den personen da kan se på hvor aktive elevene er, om det er elevmedvirkning eller ikke».

Gjennom dette sitatet kommer det frem at informanten betrakter elevmedvirkning som et gradert begrep; det er den grad av aktivitet som avgjør om elevmedvirkning forekommer i undervisningen eller ikke. Flere av informantene i denne undersøkelsen forstår elevmedvirkning som et begrep forbundet med en aktivitet der man *gjør* noe gjennom fysisk deltagelse. Erfaring forutsetter ikke nødvendigvis aktiv deltagelse eller handling, elevene kan gjøre erfaringer uten å oppleve dem i praktisk, fysisk forstand.

Elever *kan* oppleve mestring i forhold til fag og kunnskaper som er forventet av dem på ulike prøver og tester i skolen. Det er grunnlag for å anta at elever kan utvikle tro på evne til kritisk refleksjon gjennom drøftingsoppgaver og norskstiler, men på den måten er mestring en bekreftelse av elevens evne til å løse bestemte oppgaver i et fag, for eksempel norsk eller samfunnsfag. Det er ikke en slik form for mestring jeg har fokusert på. Som sagt innledningsvis blir mestring i min undersøkelse relatert til situasjoner, hendelser og opplevelser der elevene kan erfare og oppleve at de påvirker og influerer aspekter ved deres skolehverdag. Elevmedvirkning er igjen et aspekt ved læringsmiljøet som kan legge til rette for slike situasjoner og hendelser.

Vurdering i skolen og forberedelse til prøver og tester er en sentral del av skolehverdagen. Det er også et område som kan begrense grad av elevmedvirkning, selv om elevmedvirkning innebærer at elever skal kunne delta i utforming og planleggingen av undervisningen. I lys av fokus på vurdering kan skolen betraktes som et eksempel på en læringsarena som ubevisst reduser eleven til en passiv deltager, der det er først og fremst forventet at elevene lytter til læreren, gjør som de blir bedt om, lærer pensum og står på eksamen. Det kan begrense muligheten for elevmedvirkning og erfaring gjennom aktiv deltagelse i undervisningen.

Betydningen av at elevmedvirkning blir forstått som en form for aktiv deltagelse kan relateres til dannelsesbegrepet som Hellesnes (1992) legger til grunn. Som nevnt i teorikapitlet postulerer han et skille i forhold til den abstrakte vitenskapelig fagligverden i skolen og den erfaringsnære hverdagen vi erfarer ellers, utenfor skolen. Det er en forutsetning for elevmedvirkning som en dannelsesfremmende prosess at opplevelser i skolehverdagen er sammenliknbare og overførbare til hendelser og situasjoner i hverdagen utenfor skolen. En elev beskriver elevmedvirkning som en form for aktiv deltagelse ved å si hva elevmedvirkning *ikke* er, kontrasten til elevmedvirkning og den aktivt deltagende elev. Det

kommer frem at motsetningen blir kjennetegnet av de «stille» elevene. Det kan sammenliknes med den passivt deltagende eleven, eller objekt-rollen Solhaug (referert i Børhaug, Fenner & Aase, 2005, s. 226) snakker om. Solhaug hevder at elevmedvirkning innebærer at lærere og elever bytter på å ha en subjekt-rolle, aktiv og definerende og en objekt-rolle, passivt mottakende i undervisningen. Han mener subjekt-rollen er en forutsetning for at elevene kan ha et aktivt og vurderende forhold til læring og kunnskap der dannelse kan skje (Solhaug, i Børhaug, Fenner & Aase, 2005, s. 229). I et intervju med to elever kommer dette frem slik:

Elev 1: «Vi merker det i hvert fall fra oss på media og påbygg, vi synes påbygg er kjempe stille i forhold til oss på media.»

Elev 2: «Det er veldig forskjell på linjene igjen, de liker jo ikke egentlig å delta eller å ha presentasjoner.»

Eksempelet sitert ovenfor er en «erfaring», det er en beskrivelse informantenes praktisering, opplevelse og erfaring med elevmedvirkning i undervisningen. Disse vil i hovedsak bli behandlet i delkapittel 4.2. Men, sitatet illustrerer også elevenes opplevelse av elevmedvirkning på de ulike studieretningene ved den aktuelle skolen. Det skal nevnes at grunnlaget for elevenes kunnskap om de andre studieretningene er uvisst. Jeg vil gå ut i fra at informasjonen kommer delvis fra elevenes venner og bekjente, samt deres individuelle oppfatninger av de andre studieretningene på skolen. Både elevene som går der og hva disse linjene representerer, for eksempel studiespesialiserende eller medier og kommunikasjon.

Jeg velger å bruke dette sitatet her, selv om informantenes erfaringer blir analysert i neste kapittel. Det er fordi sitatet illustrerer hvordan elevmedvirkning blir forstått som en form for aktiv deltagelse i forhold til presentasjoner eller fremføringer i undervisningen. På den måten blir det beskrevet som aktiviteter der elevene bidrar, både i form av beslutningstaking og planlegging av undervisningen, men også gjennom utførelsen av ulike arbeidsoppgaver og undervisningsopplegg, slik som fremføringer og presentasjoner i klassen.

En forståelse av elevmedvirkningsbegrepet som vektlegger den aktivt deltagende aktøren samsvarer i stor grad med elevmedvirkning slik det blir beskrevet i loven og i planverket: en aktivitet som forutsetter deltagelse/ aktivisering og engasjement fra elevenes side. Det er interessant at flere av informantene i elevintervjuene presiserte nettopp dette. Som nevnt tidligere vil elevenes opplevelse av seg selv som aktive eller passive deltagere være avgjørende for om elevmedvirkning blir betraktet som en aktivitet elevene kan oppsøke,

tilnærme seg, og som de vil inngå i, eller som en handling de søker å unngå eller styre unna. Dette har betydning for om elevmedvirkning kan betraktes som en dannelsesfremmende aktivitet som bidrar til å fremme aktivt oppsøkende eller passive samfunnsborgere, deltakere.

I teorien om forventning om mestring kommer det frem at de oppgaver og situasjoner som individet har forventninger om å mestre, håndtere vil man oppsøke og *engasjere* seg mer velvillig i. Dette er avhengig av om elevene føler seg som kompetente deltagere, i hvilken grad de føler seg kapable til å inngå i, velge, ta del i elevmedvirkningsaktiviteter. Det er ikke gitt at de mestrer slike oppgaver og situasjoner, men det er en forutsetning for å kunne oppleve mestring at elevene føler at de blir betraktet som, og at de ser seg selv som kompetente aktører i skolen. I den grad elevmedvirkning og demokratiopplæring skal kunne betraktes i forhold til hverandre er det vesentlig at elevene utvikler en oppfatning av seg selv som selvstendig, egnede deltakere i et demokratisk fellesskap og samfunn. Videre vil jeg se på dette i forhold til ansvar/autonomi.

Ansvar/ autonomi

Læring i skolen er et delt ansvar, som tidligere nevnt er det en forutsetning for et godt samarbeid at begge parter ønsker, og at de deltar i et slikt samspill. For at lærere og elever sammen skal kunne komme frem til undervisnings og arbeidsmetoder som gagnar både den enkelte elev og klassen som helhet, er det en forutsetning at elevene viser at de engasjerer seg og bryr seg om undervisningen for å kunne samarbeide med lærerne. Skolen, i form av å være både en kunnskapsproduserende og kunnskapsoverførende arena møter store utfordringer i forhold til at elever ikke alltid ønsker eller har behov for å lære ny kunnskap.

Læreplanen for videregående opplæring presiserer at det er forventet at elever tar ansvar for egen læring, uttrykket er også å gjenfinne blant de fleste grunnskoler og videregående skolars pedagogiske plattformer (Lyngsnes, 2007, s. 45). I Norge blir gjerne prinsippet forbundet med Reform 94 og intensjonen om at skolen skal bidra til å fremme elevenes utvikling for å bli selvstyrende individer i stand til å ansvar for seg selv og sin egen læring, men også ovenfor andre medmennesker og i forhold til samfunnet (Prinsipper for Opplæringen, 2006, s. 3).

Det er ikke dermed sagt at læreren står fritt til å fraskrive seg sitt ansvar, underforstått handler slik ansvarsfordeling om å legge forholdene til rette for elevene. Dette har kommet frem av data fra min undersøkelse i forhold til tilpasset opplæring, tidligere i analysen. Slik blir

elevenes følelse av autonomi og selvbestemmelse viktig; ansvarliggjøring innebærer større forventninger til elevene i forhold til å disiplinere og strukturere egen læring. På denne måten skal tilrettelegging av undervisning og læring bidra til å fremme individets hjelp til selvhjelp.

Lærere som underviser på en autonomistøttende måte kan fremme elevenes følelse av autonomi ved å tilrettelegge for optimale utfordringer og tydelige læringsmål i undervisningen (Jang, Reeve & Deci, 2010, s. 589). Når undervisningen blir tilrettelagt for elevene er det en forutsetning at de tar ansvar, deltar og at miljøet legger til rette for at de kan ta ansvar. På denne måten kan autonomistøtte i undervisningen understøtte elevenes engasjement og deltagelse i forhold til deres egen læring (Jang, Reeve & Deci, 2010, s. 589).

Et læringsmiljø som støtter elevenes utvikling av autonomi og selvstendighet kan bidra til å fremme elevenes utvikling av en form for indre styring eller indre kontroll over egne handlinger. Dette vil igjen påvirke individets oppfatning av egen kompetanse og verdien av å gjøre en innsats. I Banduras teori tar autentiske mestringserfaringer utgangspunkt i at individet har personlige, konkrete erfaringer med å mestre og håndtere liknede eller like oppgaver som de en står ovenfor. Autonomi kan relateres til en form for indre styring eller indre kontroll over egne handlinger som påvirker individets oppfatning om egen kompetanse. En kan slik argumentere for at positive erfaringer med elevmedvirkning vil kunne støtte opp om elevens følelse av individuell påvirkning og kontroll i forhold til egen atferd, handling og kompetanse. Elevmedvirkning forstått i lys av elevenes ansvarsfølelse og ansvarliggjøring av elevene kan slik betraktes som en måte å tilrettelegge undervisningen på som fremmer elevenes følelse av kompetanse og ansvar, og at deres bidrag og deres innsats nytter.

I en studie som hadde til hensikt å undersøke forholdet mellom autonomistøtte og struktur i undervisningen ble autonomistøtte definert slik: det å lytte til elevene, gi elevene mulighet til å gjøre valg, tilrettelegge for at elevene tar eget initiativ og vektlegge den betydningen læringsstoffet har for elevene (Jang, Reeve & Deci, 2010, s. 589). En slik definisjon understøtter den begrepsforståelsen som kommer frem hos informanter i min undersøkelse. Et eksempel fra et intervju med en lærer viser hvordan: *«Det jeg ønsker er at elevene kan ha et bevisst forhold til sin egen undervisning og ikke minst i forhold til hva slags arbeidsmetoder de synes fungerer. Og det har jeg i begynnelsen av en termin, når jeg kommer med forslag til en terminplan så gjennomgår vi den og at, da ser de på hvilke arbeidsmetoder som de synes fungerer, og at de også underveis når vi har de ulike øktene, at de kommer med, at vi har evalueringer, muntlige, skriftlige underveis sånn at det er en dynamisk prosess (...))».*

Her kommer det frem at informanten forstår elevmedvirkning som en måte læreren kan bevisstgjøre elevene ved deres forhold til undervisningen. Informanten trekker frem arbeidsmåter og tilbakemeldinger fra elevene som sentrale aspekter. Det kan være en måte å tolke betydningen av å fremme elevenes ansvarsfølelse i skolen. En kan argumentere for at elevenes interesse for å lære i skolen er relatert til den verdien ny kunnskap har for elevene, man har mindre motivasjon for å gjøre en innsats fordi man må, eller fordi andre krever det (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 146-147). Det er en forutsetning at elevene blir inkludert og medvirker i planlegging og strukturering av sin egen læringshverdag for å oppleve mestring og utvikle og styrke sin følelse av autonomi og selvstendighet. Elevmedvirkning kan slik knyttes til en aktivitet forbundet med motivasjon for å gjøre en innsats, som en lærer beskriver det: *«Ja, det mener jeg er kjempeviktig fordi jeg opplever at elevene blir mer motivert når jeg når jeg ansvarlig-gjør dem litt. (...) endre underveis det synes jeg ikke er like ålreit, men i forkant sånn at det er forutsigbart for de, det er kjempeviktig for å motivere dem.»*

Autonomi eller selvbestemmelse kommer til uttrykk gjennom læring kontrollert fra individets indre kilde, som interesse og engasjement. Dette står i motsetning til en ytre kontrollert form for læring som motiverer individet gjennom det å oppnå belønning og goder (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 142). Som jeg har påpekt i teorikapitlet og tidligere i analysen er dagens skole preget av fokus på testing, vurdering og karakterer som mål for elevenes prestasjonsoppnåelse, men det vil det være store forskjeller mellom ulike skoler, og mellom forskjellige klasser. Læring som baserer seg på ytre påvirkning og kontroll kan være læringshemmende og undergrave individets indre motivasjon. I skolen kommer slik ytre motivasjon særlig til uttrykk i form av karakterer og ulike kvalifikasjonsmål og derfor er det vesentlig at elevenes følelse av ansvar og selvstendighet styrkes, slik at de kan utvikle en oppfatning av at innsats og utholdenhet er sentrale forhold som påvirker deres læring.

Individer som ser svært liten nytte eller verdi av sin egen handling i forhold til et ønskelig handlingsutfall vil kunne utvikle grader av likegyldighet og apati i forhold til det å engasjere seg og delta i ulike situasjoner, dette kommer jeg tilbake til senere. Autonomi, selvstendighet styrker følelsen av påvirkningskraft og innflytelse, det fremmer en tro på enkeltindividet, samt en individuell oppfatning hos den enkelte i forhold til at engasjement og innsats nytter. For at elevmedvirkning skal kunne betraktes som den praktiske realiseringen av skolens dannelsingsoppgave er det en forutsetning at elevene opplever at deres vurderinger, synspunkter og betraktninger har noe å si i skolen. Undervisning som fremmer elevenes følelse av

autonomi kan slik bidra til at elevene utvikler en oppfatning og tro på egen evne til å være selvstendige og til å kunne øve kritisk refleksjon.

4.1.5 Informantenes forståelse av begrepet - oppsummering av hovedfunn

I dette delkapitlet har jeg tatt for meg første del av problemstillingen med fokus på informantenes forståelse av elevmedvirkningsbegrepet og diskutert det i forhold til Banduras teori om forventning om mestring. I første del av analysen ble informantenes uttalelser analysert i lys av lovverket og planverkets formuleringer om elevmedvirkning. Data fra min undersøkelse viser at det er stor grad av likhet mellom informantenes forståelse av begrepet og læreplanen og Opplæringslovens formuleringer: elevmedvirkning blir forstått som en prosess der elevene aktivt deltar og der de får mulighet til å delta i planlegging og vurdere opplæringen som de er deltagere av.

Funn fra min undersøkelse bekrefter på denne måten at informantene forstår *begrepet* elevmedvirkning som en dannelsesfremmende aktivitet i skolen, som kan bidra til å fremme elevenes utvikling av tro på evne til kritisk refleksjon og selvstendighet, demokratisk dannelse. I andre del av kapitlet har jeg trukket frem sentrale sider ved informantenes begrepsforståelse: tilpasset opplæring, aktiv deltagelse og ansvar/autonomi. Her ble teorien om forventning om mestring brukt for å underbygge den betydningen disse faktorene kan ha i forhold til mestring og elevmedvirkning som en dannelsesfremmende aktivitet i skolen.

Det er en forutsetning for å kunne snakke om elevmedvirkning realisert på en tilstrekkelig, positiv måte at elever opplever at forholdene som er nevnt ovenfor kommer til uttrykk eller faktisk skjer i praksis i skolen. Elevmedvirkning kan kun være dannelsesfremmende i den grad det legger et grunnlag for at elever kan få gode, positive erfaringer og opplevelser med å påvirke og influere ulike aspekter ved sin egen hverdag. Positive erfaringer kan legge til rette for mestringsopplevelser og fremme individets tro på egen innsats og ferdighet. Dette kapitlet danner slik et utgangspunkt for å snakke om sammenheng eller et samsvar i forhold til informantenes forståelse av begrepet og deres erfaringer og opplevelser med elevmedvirkning i praksis. For å kunne problematisere og komme nærmere inn på dette vil jeg i neste delkapittel analysere informantenes erfaringer med elevmedvirkning i skolen.

4.2 Positiv erfaring med elevmedvirkning i skolen

Dette delkapitlet vil ta for seg elever og læreres positive erfaringer med elevmedvirkning. Her vil jeg ta utgangspunkt i spørsmål 9 til 15 i intervjuguiden (se vedlegg 1 og 2). Spørsmålene omhandler praktisering av elevmedvirkning og de opplevelser, hendelser og aktiviteter som informantene beskriver, der de mener elevmedvirkning står eller har stått sentralt. Jeg mener lærere og elevers forståelse av begrepet elevmedvirkning er preget av deres erfaringer og opplevelser med de handlinger eller aktiviteter som de forbinder med elevmedvirkning. På denne måten er det et gjensidig påvirkningsforhold mellom informantenes begrepsforståelse og de erfaringer og opplevelser med elevmedvirkning som de beskriver.

Data fra spørsmål om erfaring med elevmedvirkning retter ytterligere oppmerksomhet mot betydningen av relasjon, kommunikasjon og dialog blant lærere og elever. Elevmedvirkning praktisert på en tilstrekkelig, god måte innebærer at det kan fremme mestring og demokratisk dannelse. Data fra min undersøkelse viser at informantene mener at en forutsetning for elevmedvirkning er at det er en god relasjon mellom lærere og elever, at de har et godt forhold og at de snakker sammen, som vist i delkapittel 4.1. Det er interessant å undersøke i hvilken grad elevene opplever at denne samtalen og dialogen fører med seg noe i undervisningen.

Positive erfaringer blir slik forstått som autentiske erfaringer der elevene har opplevd at de har blitt hørt, anerkjent eller respektert gjennom elevmedvirkning i skolen. Slike erfaringer kan fremme mestring, innsats og utholdenhet og styrke elevenes oppfatning av at egen atferd og innsats kan påvirke ulike handlingsutfall. Det er igjen en forutsetning for å fremme utvikling av elevenes tro på egne evner til kritisk refleksjon og selvstendighet, demokratisk dannelse.

Jeg vil videre presentere og diskutere hvilke faktorer informantene vektlegger på spørsmål om hvordan elevmedvirkning blir praktisert, opplevd og erfart. Her vil det være fokus på positive erfaringer med elevmedvirkning. Deretter vil jeg drøfte hvordan og hvorfor disse aspektene er av betydning for å fremme elevenes tro på egne evner til kritisk refleksjon og selvstendighet, demokratiopplæring i skolen i lys av teorien om forventing om mestring.

4.2.1 Relasjon & dialog

Læringsmiljø kan defineres på forskjellige måter. I lys av *en* mulig tolkning blir læringsmiljø beskrevet som atmosfæren, den sosiale interaksjonen som elevene opplever og erfarer i skolen

(Säljö, 2001, s. 34-35). Säljö (2001) betrakter kommunikasjon som en samlebetegnelse for flere samhandlings- og interaksjonsformer som mennesker inngår i. Det er på den måten en form for samvær, gjensidig utveksling mellom aktørene som inngår i denne relasjonen. En demokratiforståelse som tar utgangspunkt i et slik kommunikativt perspektiv er fremtredende hos Dewey og Habermas, som vist i teorikapitlet. En lærer beskriver elevmedvirkning som en kommunikasjonsform på denne måten: «(...) å snakke med de er også en type elevmedvirkning, altså ikke bare koste det under teppet på et vis, men at å stå i det da og ta den praten med de og få ordnet opp i ting, at de opplever at de blir hørt (...)».

En kan skille mellom et kognitivt og emosjonelt aspekt ved sosiale relasjoner i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 177). Det emosjonelle aspektet er knyttet til den betydningen slike relasjoner har i forhold til elevenes trygghet, trivsel og deres følelse av tilhørighet i læringsmiljøet på skolen. Dette kan sees i forhold til om læringsmiljøet klarer å inkludere elevene og på den måten gjøre deres læring og skolehverdag til en trygg opplevelse. Det kognitive aspektet er forbundet med dialog og samtale mellom elever, og mellom elever og lærere, og den betydningen denne kommunikasjonen har for elevenes læring og utviklingsprosess. På spørsmålet: «Hvordan praktiserer du elevmedvirkning?» svarer en lærer følgende: «(...) Selv så bruker jeg det mye i undervisningen både med å prate med elevene, de er med meg i å planlegge undervisning, akkurat sånn som når du kom inn nå så hadde vi jo en kjempe evaluering. Også er jeg veldig opptatt av å ha denne gode dialogen med eleven, som gjør at de trygt kan si hva de ønsker og hva de vil og hva de lærer og hva de ikke lærer og det her, at de ønsker å være åpne sånn at vi lettere kan forstå hverandre.»

I Banduras teori kan verbal overtalelse fremme individets forventning om mestring gjennom å få barn og unge til å tro at de kan klare, mestre bestemte oppgaver gjennom verbal tilbakemelding, overtalelse eller oppmuntring. Overtalelse eller tilbakemelding fra andre betraktes som en indikator på hvordan individet opplever at andre vurderer en. Det at en lærer oppfordrer en elev til å utføre en bestemt oppgave kan slik være en positiv opplevelse for eleven: læreren viser at han/hun har tro på elevens muligheter og tror at eleven kan klare, mestre denne oppgaven. Verbal overtalelse kan slik føre til at eleven klarer å mobilisere større innsats og utholdenhet under utføringen av en oppgave, enn det han eller hun ellers ville gjort.

Verbal overtalelse er også avhengig av troverdigheten hos den som gir tilbakemelding, og han eller hennes erfaring og ekspertise på området, derfor er relasjon og forholdet mellom lærere og elever viktig. En kan argumentere på følgende måte: for at tilbakemeldinger, vurderinger

og oppfordringer fra signifikante andre skal kunne ha god innflytelse på elevene er det en forutsetning at forholdet, relasjonen mellom elever og lærere er av god art. Elevenes forhold til læreren er med på å avgjøre hvordan ulike former for tilbakemelding, avkreftende eller bekreftende, positiv eller negativ, blir opplevd av den enkelte eleven. Relasjon mellom lærer og elev er også av betydning i forhold til å skape et trygt læringsmiljø, et læringsmiljø som åpner for og som legger til rette for elevmedvirkning.

Det er interessant at data fra min undersøkelse viser at elevmedvirkning, både som begrep og gjennom beskrivelser av erfaring med elevmedvirkning i praksis, blir oppfattet som en form for samarbeid mellom lærere og elever, der målet er å komme frem til en felles enighet. Dette indikerer at informantene i min undersøkelse betrakter elevmedvirkning som en prosess der det er naturlig at begge parter deltar og der samarbeid er et sentralt aspekt. En lærer sier: «(...) også har jeg elevene med ofte underveis i mer detalj, detaljmedvirkning og det går på, altså læreplanforståelse og oppgavelaging og den slags. Jeg lager oppgavene også diskuterer jeg det med elevene også får jeg noen ganger tilbakemelding, også endrer vi. Og jeg lytter til elever veldig mye altså elevmedvirkning tenker jeg også går på den daglige produksjonen i klasserommet på en måte, at man lytter til elever (...)»

I lys av denne lærerens uttalelser kommer det frem at elevmedvirkning blir oppfattet som et samarbeid som forutsetter at lærere og elever kommuniserer godt med hverandre og hvor læreren lytter til elevene og bruker tilbakemeldingene en mottar. Elevmedvirkning blir ofte beskrevet som et utopisk ideal, et ideelt demokratisk forhold mellom lærere, elever og skoleadministrasjonen, der elevene skal ha medbestemmelse i forhold til sin skolehverdag. På en annen side blir relasjonen mellom lærer og elev beskrevet som et asymmetrisk forhold (Sævi, 2014, s. 251). En slik asymmetrisk relasjon skaper utfordringer for den tradisjonelle lærerrollen i forhold til praktisering av elevmedvirkning i undervisningen. Læreren har definisjonsmakt og myndighet til å bestemme og vurdere elevenes prestasjoner i forhold til hva som er rett eller galt, viktig eller uviktig (Breilid & Lassen, 2012, s. 190). Læreren skal, og vil alltid, stå i en maktposisjon ovenfor eleven.

Det pedagogiske paradoks, som jeg har vært inne på i teorikapitlet, problematiserer hvordan eleven er underlagt lærerens autoritet, samtidig som eleven skal kunne frigjøre seg fra denne gjennom selvbestemmelse og selvstendighet (Løvlie, referert i Knudsen & Andersson, 2008, s. 13). For at elevmedvirkning skal bli realisert på en måte som fremmer elevenes tro på egen evne til kritisk refleksjon og selvstendighet er det nødvendig at elevene tør å involvere seg, at

det er mulighet for, og at læreren er åpen for kritiske blikk og innvendinger. Represalier og frykt for å motsi læreren kan slik være et hinder for aktiv medvirkning. På den måten er det grunnlag for å argumentere for at elevmedvirkning, forstått i lys av en god relasjon og samarbeid mellom lærere og elever, vil kunne fremme elevmedvirkning på en dannelsesfremmende måte i undervisningen.

Med utgangspunkt i Banduras teori kan man argumentere slik: for at elevmedvirkning skal kunne fremme mestringserfaring i praksis er det grunnleggende at lærere og elever har et godt forhold og at de snakker sammen. Relatert til informantenes opplevelse av om denne samtalen, dialogen mellom lærere og elever fører med seg noe i undervisningen, sier en lærer: *«(...) også merker du jo veldig eh med en gang i en klasse om du føler at det er en sånn avslappet stemning der de føler at det er, likeverdige parter da (...) læreren har ansvaret og er den som på en måte har det siste ordet, jeg er fremdeles opptatt av at det er en dialog og en sånn likeverdig relasjon da og det føler du i et klasserom.»*

Informanten snakker om at elever og lærere skal være «likeverdige parter»; en symmetrisk relasjon. Et subjekt-subjekt forhold kan oppstå i situasjoner der anerkjennelse, gjensidig respekt og likeverdighet er faktorer som preger relasjonen mellom de aktuelle partene (Schibbye, 2009, s. 259). På denne måten blir betydningen av at lærere og elever opplever at de «ser» hverandre, aksepterer og anerkjenner den andres perspektiv understreket. Det skal nevnes at den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elever blir betraktet som en forutsetning for opplæringen i skolen. Informantene i min undersøkelse understreker også betydningen av en klar struktur eller klasseledelse ved praktisering av elevmedvirkning. Det kommer frem av intervjuer at elevmedvirkning oppleves som rotete og uoversiktlig hvis ikke det er en lærer som kan «kontrollere» eller styre ulike debatter og situasjoner. For at elevene skal kunne påvirke ulike avgjørelser i skolen er det nødvendig at læreren legger til rette for elevenes innflytelse, men også at han eller hun setter klare grenser og rammer for hva elevene skal kunne påvirke og ha innflytelse over.

Elevmedvirkning i forhold til relasjon mellom elever og lærere blir understreket av Solhaug (referert i Børhaug, Fenner & Aase, 2005, s. 226), som jeg har nevnt tidligere. Han argumenterer for at elevmedvirkning innebærer at lærere og elever bytter på å ha en subjekt-rolle, aktiv og definerende og en objekt-rolle, passivt mottakende i undervisningen. Subjekt-rollen er en forutsetning for at elevene kan ha et aktivt og vurderende forhold til læring og kunnskap. Det er ikke gitt at en subjekt-rolle er symmetrisk, men det innebærer på mange

måter at elever og lærer kommuniserer og samarbeider på en tilfredsstillende måte, for at elevmedvirkning skal skje.

En god relasjon mellom lærer og elev kan styrke inkludering og mangfold i klasserommet (Hattie, referert i Breilid & Lassen, 2012, s. 185). En kan argumentere for at relasjonen, forholdet mellom elever og lærere er viktig for å realisere elevmedvirkning på en måte som kan fremme elevers positive erfaringer med å påvirke og influere sin egen læringshverdag. Et godt forhold mellom elever og lærer er slik en forutsetning for å kunne fremme demokratisk dannelse gjennom elevmedvirkning i undervisningen. Trivsel i skolen handler i stor grad om elevenes forhold til læreren, elever lærer mer og motiveres bedre av lærere de liker og som de opplever at de er likt av. Elever som har positive, gode relasjoner til lærerne sine har flere positive forventninger til skolen og hva skolen kan tilby dem, og de presterer bedre faglig, sammenliknet med elever med negative forhold, dårligere relasjoner til lærerne sine (Drugli & Nordahl, 2014, s.3). Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i diskusjonen i kapittel 4.4.

Anerkjennelse

Elevmedvirkning er relatert til anerkjennelse gjennom å være et forhold eller en relasjon som er preget av at de involverte partene opplever seg selv som likeverdige og respektert av hverandre. Rett til medvirkning innebærer at elevene myndiggjøres når deres subjektive og kollektive meninger blir anerkjent og akseptert i et større fellesskap: «en prosess som øker individuell eller politisk makt slik at individet kan gjøre forordninger som bedrer deres livssituasjon» (Manger & Wormnes, 2005, s. 58).

Anerkjennelse handler om å være åpen for, og vise forståelse for andres perspektiver og synspunkter og på den måten kan det gi kraft og frihet til den andre (Jensen og Ulleberg 2011, s. 262). Forstått som en form for anerkjennelse blir elevmedvirkning knyttet til svaret en elev hadde på følgende spørsmål: «kan dere fortelle om noen positive opplevelser dere har hatt med elevmedvirkning?»: *«Vi får jo påvirke, eller mange lærere lar oss på en måte være med på å bestemme hvordan prøveform vi vil ha, på de forskjellige prøvene da og i hvert fall jeg opplever det som veldig positivt i starten av året når vi egentlig bestemte hvordan prøveform vi skulle ha på alle RLE prøvene våre resten av året.»*

Denne informantens uttalelser kan tolkes dithen at elevmedvirkning blir opplevd som en måte lærerne lytter til elevene, der elevenes meninger blir anerkjent og tatt med i betraktning. Funn fra min undersøkelse viser at det å lytte til elevene innebærer også det å tilrettelegge og tilpasse undervisningen for elevene, både i forhold til arbeidsmåter og undervisningsmetoder i undervisningen i klassen. Dette kommer jeg tilbake til. En kan argumentere for at elevmedvirkning kan betraktes som en form for anerkjennelse av den enkelte elev og av elevfellesskapet i forhold til undervisningen. En lærer beskriver det slik: *«(...) i en undervisningssituasjon da så må man prøve så godt det lar seg gjøre i hvert fall å lytte til hva elevene sier, hvis de sier noe, så hvordan du legger frem stoffet altså om du kan bruke ulike virkemidler og sånn som det, prøve så godt du kan (...) prøve å variere litt og sånn og høre på, altså la elevene komme til ordet da (...)»*

Elevmedvirkning relatert til anerkjennelse blir belyst av Anne Lise Schibbyes (2009, s. 52-54) definisjon av dialektisk relasjonsforståelse. Her kommer det frem at i relasjoner med andre kan individet bli mer klar over egen evne til selvavgrensning og selvrefleksjon, anerkjennende relasjoner blir slik betraktet som en kilde til personlig utvikling og vekst. På denne måten kommer demokratisk dannelse til uttrykk gjennom elevmedvirkning. Dette er en prosess som innebærer en form for anerkjennelse. «Disse væremåtene griper over i hverandre, henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre, eller for å si det på en annen måte: De er dialektiske» (Schibbye 2009, s. 63). Et slikt utgangspunkt for å definere relasjonsforståelse som sitatet over viser har filosofisk tilknytning til Hegel og bygger på tanken om at mennesket er avhengig av hverandre for å utvikle seg til selvstendige individer. Det kommer til uttrykk ved opplevelsen av at lærerne lytter og viser forståelse for elevene:

Elev 1: «Jeg føler også at lærerne er veldig fleksible også hvis for eksempel vi har en innlevering da så kan de heller skyve innleveringsfristen hvis vi sier i fra at vi ikke kan ha den den dagen, så er de fleksible sånn sett.»

Elev 2: «(...) ja det synes jeg vi har sett, hvert fall mange eksempler på i år, at de har vært veldig fleksible og lyttet til oss.»

En annen forståelse av anerkjennelse sees i forhold til det å tillate den andre å være «ekspert på sin egen opplevelse» (Bae i Jensen & Ulleberg, 2011, s. 261-263). Det å lytte til den andre, respektere den andres synspunkt eller versjon. Bae argumenterer for at en slik ekspert-rolle ikke kan inntreffe før en annen som deltar i historien eller situasjonen anerkjenner denne rollen. En kan argumentere slik; i skolen handler anerkjennelse om at lærerne lytter, vise

forståelse for, aksepterer og bekrefter elevenes meninger og ønsker i forhold til undervisningen og opplæringen. Det er en forutsetning, for at elevmedvirkning skal kunne bidra til å fremme mestring og demokratisk dannelse, og fremme elevenes tro på egen evne til å øve kritisk refleksjon og selvstendighet.

Anerkjennelse av elevenes tanker og atferd, deres mestringsforsøk, er av stor betydning for motivasjon, læring og utvikling. Elever som opplever at deres utforsking og erfaringer med mestring blir fulgt opp og veiledet av engasjerte lærere som gir støttende og veiledende kommentarer, vil yte mer innsats og utholdenhet og arbeide for å lykkes, enn de elevene som ikke mottar slik relasjonell støtte. Slik positiv relasjonell tilknytning og anerkjennelse gjennom elevmedvirkning kan fremme mestringserfaringer og øke elevens motivasjon for å takle nye utfordringer senere. Kvaliteten på en relasjon mellom lærer og elev kan slik være avgjørende for betydningen denne anerkjennelsen får (Drugli & Nordahl, 2014, s.2). En elev sier: *«(...) Det var en stor sak i fjor i elevrådet. Det var en ja, det var en sak fra elevrådet som kom, faktisk fra en klasse, at vi burde få antibac på toalettene. Og først var ledelsen litt skeptisk til det, de sa at det var en unødvendig utgift og ingen kommer til å bruke det og så har elevrådet pushet på (...) og hvis du går på toalettet er det antibac på alle toalettene.»*

Eleven beskriver her en positiv erfaring med elevmedvirkning hvor elevene, gjennom elevråd opplevde å bli hørt, respektert for sine interesser og ønsker. Å få gjennomslag, eller opplevelsen av at lærere og ledelsen respekterer elevene, både i forhold til undervisningsformer, arbeidsmåter og planlegging og vurderingsformer er av betydning for å fremme elevenes innsats og motivasjon for å delta, medvirke i undervisningen. Det sender et signal til elevene om at deres meninger og oppfatninger er av verdi, både i forhold til hvordan undervisningen skal foregå i praksis og hvordan deres skolehverdag skal se ut. Slike indikatorer, signaler er viktige for å fremme mestringserfaringer og tro på egen atferd. Det er en forutsetning at elevene opplever slike «gjennomslag» for at de skal være motivert og villig til å fremme sine synspunkter og interesser i andre like og liknende sammenhenger. Dette kommer frem i en annen elevgruppe på denne måten:

Elev 3: «(...) hvis man opplever på skolen at man får utslag for de sakene man tar opp så (...) så kan man bruke de holdningene og opplevelsene utenfor skolen på samme måte.»

Intervjuer: Tror dere det er viktig?

Elev 1: «Hvis du slår igjennom på skolen og får til noe bra der så tror jeg ofte at det kan bidra til å til å ta det med ut i samfunnet og gjøre noe mer der.»

Elev 2: «Om du ikke tør å si noe på skolen så tror jeg det kan være vanskelig å si noe utenfor skolen som er enda større.»

Det er et viktig erfaringsgrunnlag for elevene i forhold til å kunne fremme deres oppfatning og tro på egen evne til kritisk refleksjon og selvstendighet. I den grad de opplever at de blir hørt eller anerkjent for sine ønsker og meninger kan slike opplevelser være positive mestringserfaringer. Flere informanter i elevgruppene presiserte at positive opplevelser med elevmedvirkning ofte var assosiert med det å få gjennomslag med ulike saker eller vedtak i elevråd eller i klassen. Data fra min undersøkelse understreker betydningen av at skolen legger til rette for slike situasjoner og opplevelser for at elevmedvirkning skal kunne bli realisert på en mestrings, og dannelsesfremmende måte.

Betydningen av anerkjennelse kan understrekes videre i lys av Banduras teori. Svært lav grad av forventning om mestring hos et individ kan betraktes som lært hjelpeløshet. I den grad en slik tilstand oppstår har tidligere mestringserfaring uteblitt i så stor grad at individet ikke lenger ser noen effekt eller utbytte av sin egen atferd og handling i forhold til det endelige resultatet. Lært hjelpeløshet forklarer hvordan individet, gjennom gjentatt negativ erfaring lærer at hendelser i livene deres står utenfor personlig kontroll eller innflytelse. Det kommer frem av denne elevens uttalelser: *«hvis vi ikke hadde blitt hørt (...) så ville man jo kanskje blitt litt motløs og ikke helt fått det til fordi det var for mye også videre og det ville ført til at vi ikke hadde motivasjon eller innsatsvilje da (...) At det blir for mye rett og slett og at du ikke, kanskje gir litt opp da fordi det ikke helt er overkommelig.»*

Informanten beskriver her det som teorien om lært hjelpeløshet postulerer; manglende erfaring med det å bli hørt kan føre til motivasjonstap og redusert eller ingen innsatsvilje. Lært hjelpeløse individer er passive og gir letter opp i møte med utfordringer, manglende opplevelse av anerkjennelse. Det å ikke bli hørt eller respektert kan svekke elevenes tro på at egen atferd kan endre eller fremme ønskelige utfall. Jeg vil komme tilbake til lært hjelpeløshet i neste delkapittel i forhold til fravær av mestringserfaring og negativ erfaring med elevmedvirkning i undervisningen.

Informantenes uttalelser i forhold til praktisering og erfaring med gjennomføring av elevmedvirkning har vist at god kommunikasjon, relasjon, opplevelse av anerkjennelse og

gjensidighet mellom lærere og elever er sentrale forutsetninger for elevmedvirkning. Data fra min undersøkelse har gjennom denne analysen vist at det er en forutsetning, for at elevmedvirkning skal kunne bli betraktet som den praktiske realiseringen av skolens dannelsingsoppgave, at slike forhold eller faktorer er tilstede i gjennomføringen og praktiseringen av elevmedvirkning i undervisningen.

Forståelse

Det kommer også frem av data fra min undersøkelse at informantene opplever elevmedvirkning som en aktivitet som innebærer at lærere viser forståelse for elevenes meninger, og at elevene opplever å bli satt pris på eller verdsatt i forhold til sine ønsker og meninger. Det handler om noe *mer* enn å være enig, slik informanten uttrykker det nedenfor. Det handler om at lærere må respektere elevenes meninger og anerkjenne elevenes perspektiver og synspunkter. Dette kommer til uttrykk gjennom følgende sitater. Sitatene er hentet fra en samtale mellom elevene i et gruppeintervju som diskuterer spørsmålet: «Hva opplever dere som viktig at læreren gjør for at elever skal medvirke i klassen?» .

Elev 3: «At de spør oss da, spør hva vi mener.»

Elev 2: «Og når vi en gang mener noe (...) høre på det og kanskje svare på det.»

Elev 1: «Lytte til elevene.»

Elev 3: «At de på en måte viser at de forstår deg og, ikke være enig, men vise at de på en måte forstår hva vi mener og at læreren setter pris på at du har en mening egentlig.»

I Banduras teori om forventning om mestring er betydningen, meningen med å utføre en bestemt handling avgjørende for individets tolkning av atferd. Hva en bestemt atferd har ført til, om vedkommende har oppnådd et ønskelig eller ikke ønskelig resultat vil påvirke individets tankemønstre og senere opplevelser, erfaringer og forventninger. I lys av teorien om forventning om mestring kan den meningen mennesker skaper rundt erfaringer man har gjort seg, endre individets opplevelse av en hendelse (Manger & Wormnes, 2005, s. 100).

Det kommer også frem av intervjuer med lærere at elevmedvirkning blir opplevd som en måte å fremme elevenes forståelse. I følgende sitat fra en lærer kommer det frem hvordan forståelse knyttet til elevmedvirkning blir opplevd på en litt annen måte, sammenliknet med elevenes

beskrivelser. Her blir det betraktet som en måte lærere kan fremme elevenes *motivasjon* for læring ved å klargjøre eller tydeliggjøre betydningen og grunnlaget for hvorfor elevene skal lære ulike kunnskaper og ferdigheter i skolen: *«Dette med å fortelle hvorfor, det setter jeg, det synes jeg er veldig viktig i forhold til elevmedvirkning fordi det er veldig ofte at elever i denne aldersgruppen her, de forstår ikke hvorfor de gjør det de gjør. Også med at læreren da er veldig klar på hvorfor vi lærer det vi gjør så får de også et forhold til hvorfor de gjør det og har forståelse for hvorfor de gjør det og også da motivasjon i forhold til det.»*

Det er det ingen selvfølge at elever som har kunnskap om hvorfor de skal lære, *ønsker* å lære, men en slik forståelse og en slik praktisering av elevmedvirkning vil i lys av teorien om forventning om mestring kunne fremme elevenes engasjement og interesse for læring. Det kan være med på å danne et grunnlag for at elevene kan erfare, oppleve og mestre, at deres handling og atferd kan føre til ønskelige utfall. Slike erfaringer er av betydning for å fremme demokratisk dannelse med elevmedvirkning og styrke slik elevenes tro på egen evne til å øve kritisk refleksjon og selvstendighet.

4.2.2 Arbeidsplaner & mål

Et annet aspekt informantene vektla i sine uttalelser vedrørende praktisering, opplevelse og erfaring med elevmedvirkning er arbeidsplaner og mål. I delkapittel 4.1 kom det frem at informantenes begrepsforståelse i stor grad er sentret rundt aspekter som tilpasset opplæring og tilrettelegging av undervisningen i skolen. Et eksempel som illustrerer hvordan elevmedvirkning blir *opplevd* og *erfart* gjennom tilpasset opplæring kommer til uttrykk gjennom informantenes beskrivelser av arbeidsplaner, i dette tilfellet årsplanen. Det kan betraktes som et eksempel på et konkret område, en autentisk situasjon der elever og lærere samarbeider om å utarbeide undervisnings- og arbeidsmetoder i skolehverdagen. En elev sier: *«Det første jeg tenker på er når lærerne tar den årsplanen foran oss på Power-Point og spør: er det noe som ser bra ut eller er det noe dere vil ha vekk med en gang eller (...) også i elevrådstimen og sånn, holdt jeg på å si, i klassens time.»*

Bruk av arbeidsplaner i undervisningen kan sees som et tiltak som bidrar til å tilrettelegge og tilpasse undervisningen for elevene på en måte som gjør at de kan delta og medvirke i forhold til valg av arbeidsmåter og undervisningsformer. Det er en måte elevene får informasjon om, overblikk over, de generelle mål og kriterier som det er forventet at undervisningen skal

gjennomgå i løpet av skoleåret. På den måten er arbeidsplaner «et dokument som beskriver forventede aktiviteter (læringsoppgaver og innleveringer) som elevene skal utføre innenfor et gitt tidsrom og eller en periode» (Klette, 2007, s. 347). Klette hevder arbeidsplaner inviterer elevene til selv å planlegge deler av sin læringsvirksomhet, både *hva* som skal gjøres og *når*. En elev beskriver det slik: «(...) årsplanen da, som de forventer at vi skal komme igjennom og når de åpner den årsplanen så spør de jo oss om, er det noe dere vil, hvis noen har satt en prøvedato da så kan de spørre har dere lyst til å bytte, passer den datoen og hvis ikke det passer så bytter han. Og det er derfor jeg føler det er viktig å få årsplanen så tidlig som mulig, der du ser faktisk de lærerne som setter opp prøvedatoer og de som ikke gjør det (...)»

Bruk av arbeidsplaner kan relateres til elevenes trening i å sette seg mål - og nå mål. I Banduras teori er det en forutsetning for at elevene skal kunne oppleve mestring og forvente mestring i skolen at undervisningen er tilpasset elevene og at kriteriene for mestring er forbundet med de mål elevene har satt (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 95). Informanter fra elev- og lærergruppen snakker om mål, målsetting, informasjon og forberedelse; der elever og lærere sammen utarbeider en oversikt, plan for hva som skal gjennomgå i løpet av skoleåret. Dette kan relateres til denne elevens svar på spørsmålet: «Får dere være med på å bestemme hva og hvordan kunnskap skal vurderes: på prøver, muntlige fremføringer og innleveringer?»: «Ja, vi skulle velge noen sanne egne kompetansemål da eller noe i en sann samfunnsfaggreie og da skulle vi liksom si hva vi ville oppnå da eller noe sånt, men ellers så har ikke jeg følt at vi får bestemme så veldig mye på prøver eller innleveringer, nei.»

I Banduras teori kan mål og målsetting relateres til autentiske mestringserfaringer som en kilde til forventning om mestring. For at elever skal kunne oppleve mestring eller suksess i en gitt situasjon eller i forhold til bestemte oppgaver er det en forutsetning at erfaringen er *reell*, eller autentisk, at elevene opplever konkrete situasjoner og hendelser. Mål, planer og oversikter som evner å formidle en kurs, retning for atferd og handling fremmer motivasjon, innsats og engasjement fordi de klargjør for individet hva som kreves for å oppnå ønskelige resultater, for å lykkes. For å vite hva som kreves for å mestre eller lykkes med en oppgave eller en bestemt handling er det også en forutsetning at man har en oppfatning av hva en god prestasjon innebærer og skal inneholde. I denne sammenhengen er mål viktige fordi de sier noe om *hva* elevene skal øve på. Slike mål kan ulike arbeidsplaner og årsplaner tydeliggjøre.

Bandura hevder at individer med svært lav grad av forventning om mestring mangler erfaringer og opplevelser som styrker deres tro på at personlig atferd og handling. I lys av

dette vil individer med svært lav grad av forventning om mestring kunne sette seg urealistiske og uoppnåelige mål for å unngå ubehagelige situasjoner som kan oppstå når man mislykkes eller opplever nederlag. Uoppnåelige mål reduserer sjansen for å nå målene og for å lykkes og gjentatt erfaring med nederlag vil igjen kunne føre til at individet utvikler en læringshemmende oppfatning av seg selv og manglende tro på at egen innsats nytter.

I lys av dette kan en argumentere for at øvelse i det å nå og sette seg mål er en viktig arbeidsmåte i skolen som kan bidra til å fremme mestringserfaringer og styrke individets forventning om mestring. Bandura legger mest vekt på personlig erfaringshistorie, autentiske erfaringer og opplevelser individet har i forhold til mestringstro. Positive erfaringer med å nå og sette seg mål kan styrke individets tro og opplevelse av den grad av kontroll man har i forhold til ulike handlingsutfall og slik fremme en oppfatning av at egen innsats og utholdenhet nytter. Dette kan styrke skolens oppgave med å fremme elevenes danning i forhold til å utvikle og styrke deres tro på egen evne til kritisk refleksjon og selvstendighet.

4.2.3 Positiv erfaring med elevmedvirkning - oppsummering av hovedfunn

Data fra min undersøkelse indikerer at det er stor grad av samsvar mellom elevmedvirkning slik det blir forstått som et begrep, og slik det blir erfart av elever og lærere gjennom praksis i skolen. En ulikhet mellom lærere og elevers erfaringer med elevmedvirkning kommer til uttrykk ved lærernes beskriver av utfordringer og problemstillinger som oppstår i møtet med realisering av elevmedvirkning i praksis, som vist i forrige kapittel. Men, data fra informantene beskriver av positive erfaringer med elevmedvirkning viser lite tegn til uoverensstemmelse mellom informantene forståelse og erfaring med elevmedvirkning.

I dette delkapitlet har jeg også vist hvordan sentrale aspekter som kommer frem av informantene positive erfaringer med elevmedvirkning er av betydning for å fremme demokratisk dannelse gjennom mestringserfaring. Her har det kun vært fokus på positive erfaringer informantene har beskrevet fordi positive erfaringer med elevmedvirkning kan fremme mestring, engasjement, innsats og utholdenhet hos elevene. Gjennom slike erfaringer kan individet oppleve at egen atferd og innsats kan påvirke ulike handlingsutfall. Slik blir mestring og mestringserfaring sett i lys av positive, gode opplevelser med å påvirke og medvirke i skolen. Erfaringer som disse er av betydning for utvikling av elevenes demokratiske dannelse og tro på egen evne til kritisk refleksjon og selvstendighet.

Med utgangspunkt i dataene som foreligger fra min undersøkelse har jeg hittil argumentert for ulike forhold som støtter antagelsen om at elevmedvirkning kan betraktes som den praktiske realiseringen av skolens danningsoppgave. Funn fra min undersøkelse viser at forutsetninger for en *positiv* opplevelse av elevmedvirkning i stor grad bygger på god kommunikasjon, dialog og relasjon mellom lærere og elever. På den annen side vil *negative* erfaringer med elevmedvirkning eller opplevelser med at elevmedvirkning blir realisert på en utilstrekkelig måte kunne fremme en individuell oppfatning av at egen innsats er nytteløs og at individet ikke er i stand til å påvirke ulike handlingsutfall eller konsekvenser av egen atferd.

Elevmedvirkning som blir realisert på en utilstrekkelig måte er ikke i stand til å fremme mestring og demokratisk dannelse hos elevene. I neste delkapittel vil jeg komme nærmere inn på hvilke konsekvenser negative erfaringer og opplevelser med elevmedvirkning kan ha i forhold til demokratiopplæring og demokratisk dannelse i skolen.

4.3 Negativ erfaring med elevmedvirkning i skolen

Hvis elevmedvirkning skal kunne betraktes som den praktiske realiseringen av skolens dannelsingsoppgave er det en forutsetning at elevene opplever og erfarer det å påvirke og medvirke i undervisningen i skolen. Erfaring med elevmedvirkning som blir realisert på en «dårlig» eller utilstrekkelig måte kan skape negative opplevelser og erfaring. Det kan fremme en individuell oppfatning om at elevens atferd ikke har effekt for ønskelige resultater og at innsats er nytteløst. En slik tilstand blir beskrevet gjennom teorien om lært hjelpeløshet.

Det er en forutsetning for et demokratisk samfunn at dets borgere er av en oppfatning om at personlig evne til øve kritisk refleksjon og selvstendighet er god. Derfor er det nødvendig at de tror på sin egen påvirkningskraft og innflytelse i forhold til å kunne påvirke ulike beslutningsprosesser i samfunnet. En kan spørre seg: hva skjer når læringsmiljøet ikke evner å legge til rette for at elevene kan øve, forberede seg på det skolen er ment å forberede dem til?

I det følgende vil jeg analysere informantenes uttalelser vedrørende negative opplevelser og utfordringer med elevmedvirkning i videregående skole og vise hvordan det kan være en begrensning for danning og demokratiopplæring i skolen. Det er ikke gitt at «utfordringer» er direkte overførbart til negative erfaringer, men det er en måte disse informantene beskriver begrensninger og problemer som oppstår med elevmedvirkning i praksis.

Dette delkapitlet er delt i tre deler: først vil jeg ta for meg hvilke aspekter informantene trekker frem i forhold til negativ erfaring og utfordring med elevmedvirkning. Så vil jeg diskutere hvordan slike erfaringer kan være begrensende for skolens dannelsingsoppgave. Vurdering og kunnskapstesting i skolen kan utfordre gjennomføringen av elevmedvirkning fordi det skaper avstand mellom teori og praksis, kunnskap og erfaring. Avslutningsvis vil jeg derfor diskutere hvordan vurdering både kan hemme og fremme den praktiske gjennomføringen av elevmedvirkning på en dannelsesfremmende måte.

4.3.1 Begrensninger ved elevmedvirkning - fravær av mestringserfaring

For at elevmedvirkning skal kunne betraktes som den praktiske realiseringen av skolens dannelsingsoppgave er det nødvendig at elevene har positive erfaringer med å medvirke og påvirke ulike beslutninger i skolen. Det er i den grad slik atferd, innflytelse og påvirkning fra elevene blir opplevd av dem som belønnende, at det gir dem et utbytte. Autentiske

mestringserfaringer er elevenes opplevelser og erfaringer med å mestre eller håndtere ulike situasjoner og oppgaver i forhold til demokratisk deltagelse, innflytelse og medvirkning.

I et gruppeintervju med elever svarer en informant følgende på spørsmålet: «Kan dere beskrive noen negative opplevelser dere har hatt i forhold til elevmedvirkning?»: «*(...) en annen ting er jo at elevmedvirkning kan gå veldig treigt. Vi har en åttende time på tirsdag som er, det er studenter som er lærere der. Andre og tredjeklassinger, og det som har blitt da er at de ofte bare sitter der og vi får bare, vi gjør ingen ting. Vi prøver å ta det opp nå i elevrådet det og få gjort noe med det, det er, men ting går veldig treigt og det kommer sikkert ikke til å være gjort noe med før neste år, eller året etter det.*»

Flere av informantene i denne undersøkelsen, både lærere og elever har påpekt at elevmedvirkning kan være en tidkrevende prosess. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at det tar lang tid mellom vedtak og gjennomføring av ulike saker, spesielt i elevråd. Dette kan betraktes som en negativ erfaring, og en negativ assosiasjon forbundet med elevmedvirkning. Det kan være en faktor som både hemmer og begrenser elevenes deltagelse og innsats i andre situasjoner som elevene skal ha rett og mulighet til å påvirke.

I lys av lært hjelpeløshet og ved svært lav grad av forventning om mestring kan en argumentere slik: i de situasjonene der elever opplever at de ikke blir hørt eller anerkjent, der andre ikke viser aksept for deres synspunkter og meninger, vil elevene etter gjentatte hendelser kunne utvikle en følelse av apati eller likegyldighet i forhold til deltagelse. Slik likegyldighet er basert på en individuell oppfatning om at ens egen atferd ikke har noen påvirkning på, eller kan føre til, et ønskelig handlingsutfall. Hos en annen elev kommer dette til uttrykk på denne måten: «*Det er kanskje hvis vi ønsker noe da også er læreren så bestemt at de sier bare nei, det går ikke, da er det jo ikke, da hvert fall ville ikke jeg gått frem neste gang kan vi gjøre det sånn, når jeg vet at læreren sier nei det går ikke, det er feil. Og da kan det jo bli litt vanskelig hvis jeg ønsker å medvirke, men på en måte ikke får lov, da har jeg ikke så lyst til å prøve å medvirke igjen, hvis lærerne ikke er åpne for det liksom.*»

Dette sitatet er et eksempel på hvordan fravær av elevmedvirkning sees som en form for negativ forsterkning, en hendelse som gjør at elevene ikke ønsker å gjenta en bestemt form for atferd, her forstått som elevmedvirkning. Sitatet understreker betydningen av at lærere er åpne for at elevene kan medvirke, at elevene får lov til å medvirke. Informanten presiserer her det som Banduras teori bygger på, om at gjentatte negative erfaringer med elevmedvirkning vil

kunne begrense elevenes motivasjon og interesse, samt fremme en passiv tilnærming til deltagelse og engasjement i undervisningen.

Et annet aspekt som i kommer frem når informantene blir spurt om utfordringer ved elevmedvirkning er struktur, autoritet og klasseledelse. Det relateres også til det som har blitt presentert og analysert tidligere i delkapittel 4.1 og 4.2 om relasjoner mellom lærere og elever. Begge informantgruppene presiserer betydningen av det er en tydelig struktur eller en fordeling i klassen i forhold til en klar autoritet. Læreren legger føringer for samvær med elevene gjennom sitt valg av undervisningsstoff, metoder og læreplaner. På denne måten kan en argumentere for at positive erfaringer med elevmedvirkning er avhengig av en tydelig leder som kan organisere og *tilrettelegge* undervisning, arbeids- og vurderingsmåter for elevene. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom intervjuer med lærere: *«(...) det kan være utfordringer da i forhold til at de begynner å bli for sjefete og liksom ønsker at når de sier noe så skal det skje også, men det betyr det jo ikke. Så at læreren fortsatt beholder rammene, men at de fint kan komme med forslag, men det er ikke sikkert at det trenger å gå igjennom, men det kan jo være en utfordring det.»*

I delkapittel 4.1 viste jeg hvordan informantene, både lærere og elever gjennomgående forstår begrepet elevmedvirkning som en måte undervisningen kan fremme elevenes autonomi og selvstendighet. Det er interessant at informantenes forståelse av begrepet i stor grad betraktes som en positiv måte å fremme elevenes autonomi på, mens spørsmål vedrørende realisering, praktisering og erfaring med elevmedvirkning handler om hvordan denne autonomien ofte kan skape problemer og utfordringer for lærerne. En lærer beskriver dette slik: *«Det er negativt hvis det, hvis elevene tror de kan være med på å bestemme alt. For eksempel være med på å bestemme når de selv vil ha prøver for eksempel, det er ikke så lett å få til, og være med på å vurder sine egne besvarelser det er jeg også veldig skeptisk til (...) vi burde vite litt mer om vurdering enn elevene. Det er negativt hvis de, jeg tror det er en misoppfatning eller uenighet blant elever, hvis du spør elever og lærere hva elevmedvirkning er. Det er negativt at ikke elevene, at vi ikke er enige da.»*

Det at elevene får være med på å bestemme når de skal ha prøver og hva slags vurderingsformer de skal ha, har tidligere vært brukt som talende eksempler i forhold til informantenes begrepsforståelse av elevmedvirkning. I lys av sitatet ovenfor kommer det også frem hvordan dette blir betraktet som en utfordring; informanten mener her at ulike

oppfatninger av begrepet elevmedvirkning og hva det innebærer kan være en hindring for realisering og praktiseringen av elevmedvirkning i skolen.

Data fra min undersøkelse viser at det er stor grad av samsvar mellom informantgruppens forståelse av elevmedvirkningsbegrepet, som vist i analysen i delkapittel 4.1 og 4.2. Det at denne læreren snakker om ulik forståelse av begrepet som en utfordring ved elevmedvirkning understreker også et annet gjennomgående funn i min undersøkelse. Det fremhever betydningen av kommunikasjon, samtale og dialog mellom elever og lærere. For at elevmedvirkning skal bli praktisert på en tilstrekkelig måte er det en forutsetning at lærere og elever samarbeider og at de snakker sammen om hvordan, i forhold til hva og hvor mye, elevene skal kunne påvirke ulike aspekter i undervisningen i skolen.

Intensjon/virkelighet

Jeg har først og fremst fokusert på uformell elevmedvirkning, men når informantene, spesielt elevene blir spurt om hvordan elevmedvirkning bør praktiseres, blir ofte klassens time trukket frem som et eksempel. Klassens time er ingen rettighet, men alle skoler har plikt til å åpne for at tillitsvalgte i klassen kan fullføre sine oppgaver som mellomledd mellom elevene og elevråd. Det er opp til den enkelte skole å sette av tid til dette, og ved den aktuelle skolen er det satt av en time i uka til elevorganiserte aktiviteter, for eksempel klassens time. I denne timen skal elever ha mulighet til å ta opp og diskutere ulike aspekter som tillitsvalgte kan bringe til elevråd, og diskutere med læreren andre aspekter ved undervisning og arbeidsoppgaver i skolehverdagen. I det følgende vil jeg komme kort inn på dette: det kommer frem av mine data at elevene opplever klassens time som en fritime. Følgende samtale er hentet fra et intervju med elever der de diskuterer spørsmålet: «Hva gjør elevmedvirkning med miljøet i klassen?»

Elev 3: «Ja, fordi elevrådssamtalene de har vi aldri i klassen.»

Elev 2: «Men det kan, det kan, det kunne, i teorien så kanskje ...»

Elev 1: «Ja altså, jeg er elevrådsrepresentant i klassen vår, men altså i eh klassens time så er det egentlig ikke så mye å ta opp nok til å ha det hver uke også klassen vår er veldig, veldig glad i den fritimen vi har, så ...»

Elev 3: «Det blir på en måte negativ stemning når får vite at vi skal ha en elevrådssamtale istedenfor.»

Klassens time kan betraktes som en «mellomting» av formell og uformell elevmedvirkning; det er ikke elevråd, men det *er* en organisert, skole-styrt form for elevmedvirkning. Det er en undervisningsfri time en gang i uka hvor elevene skal kunne påvirke utforming og planlegging av sin egen skolehverdag. I et slikt perspektiv kan klassens time betraktes som det nærmeste dagens skole kommer det å ha et eget praktisk «fag» eller time rettet spesielt mot demokratisk deltagelse. Det er en kollektiv elevsamtale, der lærere og elever diskuterer og samarbeider om å finne løsninger og svar på ulike problemstillinger. På denne måten kan klassens time, som en sentral del av elevenes skolehverdag, være en realiseringsfaktor for å fremme mestring i forhold til elevenes innflytelse og påvirkning. Det er en arena hvor elevene kan oppleve at deres innsats og atferd har noe å si i forhold til ulike handlingsutfall. Derfor er det svært begrensende at denne timen blir assosiert, forbundet med noe negativt:

Elev 2: «For eksempel vi har klassens time hver uke der vi skal bruke, ja vi skal bruke den ideelt sett til klassens ...»

Elev 1:(avbryter) «Den blir jo ikke brukt til det.»

Elev 2: «Nei, den blir ikke brukt men den skulle vært bruk til å ta avgjørelser som angår klassen og da får kontaktlæreren visse meninger ikke sant, og hvis det skal stemmes om noe så er det rett og slett, ja håndsopprekning.»

Intervjuer: «Hva er det som skjer i klassens time da?»

Elev 1: «Nei, det ender ofte med at læreren kommer inn, spør om det er noe vi ønsker å ta opp, også er det ikke det og da jobber vi med oppgaver eller andre ting eller har fri (...)»

I lys av disse uttalelsene vedrørende klassens time kommer det frem et misforhold mellom ideal og realitet i forhold til elevmedvirkning i skolen. Informantene bruker uttrykk som «i teorien», og «ideelt sett», noe som kan tyde på at klassens time for elever innebærer en form for elevmedvirkning som ikke finner sted i deres skolehverdag. Det kommer også frem av sitatet presentert ovenfor at klassens time, forutsett at det ikke er noe å «ta opp» går med til arbeid med andre fag eller undervisningsfri. Kanskje kunne det være en utfordring å fylle en slik mulighet med noe mer meningsfullt relatert til elevenes deltagelse, medbestemmelse og innflytelse over undervisningen og ulike aspekter ved læringsmiljøet.

I forhold til at klassens time kan betraktes som en time der elevene har mulighet til å komme med innspill, påvirke og bidra til å utforme ulike aspekter vedrørende deres skolehverdag kan dette betraktes som fravær av muligheter for elevmedvirkning og derfor potensielle mestringserfaringer. Det er naturlig at klassens time er en mulighet for å få fritid fra undervisning og fag i skolehverdagen. Det er heller ikke min intensjon å argumentere for at klassens time skal være en time der lærere og elever *må* diskutere eller kverulere om temaer eller aspekter som ikke interesserer noen av dem, men kanskje kunne det være en utfordring å bruke denne timen i enda større grad for å fremme elevenes motivasjon for deltagelse i forhold til de aspekter i undervisningen som de har rett til å påvirke.

Det er heller ikke direkte negativ for elevene at klassens time blir assosiert med en fritime, men det *er* negativt at det som denne timen er ment til å legge til rette for, elevrådssamtaler skaper en negativ stemning blant elevene. Det kan hende interessen for å delta i utformingen og planleggingen av sin egen skolehverdag ikke er like stor for alle elever, men på en annen side, kanskje det handler om i hvilken grad de tror eller opplever at de har påvirkningskraft i forhold til dette. Det er et gjensidig forhold mellom skolen og dens aktører, elever og lærere i at det er både en rettighet og en plikt at elevene skal kunne medvirke og bestemme over ulike aspekter ved sin opplæring i skolen. Dersom det ikke blir lagt til rette for slike muligheter fratar det elevene muligheten til å gjøre autentiske erfaringer i skolen. På den måten vil utilstrekkelig realisering av elevmedvirkning kunne føre til at elevmedvirkning ikke kan betraktes som en dannelsesfremmende aktivitet i skolen, som kan styrke elevens tro på egen evne til kritisk refleksjon og selvstendighet.

4.3.2 Lært hjelpeløshet – utilstrekkelig realisering av elevmedvirkning

Det kommer frem av data fra min undersøkelse at elevmedvirkning i stor grad blir assosiert med positive forhold og erfaringer som bidrar til å fremme elevenes engasjement og deltagelse i undervisningen; følelse av autonomi, respekt og anerkjennelse er blant andre aspekter jeg har påpekt i analysen. Som en forutsetning for mestring av egne liv og livslang læring (Generell del, 1993, s. 2) er dannelsesperspektivet nært knyttet til elevenes selvbestemmelse, myndighet, evne til kritisk tenkning og refleksjon. En kan argumentere for at *en* slik egenskap vil være avhengig av besittelsen av en annen; for kunne stille seg refleksivt og vurderende i forhold til noe er kunnskap en forutsetning, men kunnskap alene vil ikke kunne bidra til å fremme danning hvis man ikke er i stand til å stille seg kritisk til den.

Dette illustrerer det som tidligere har blitt omtalt som det pedagogiske paradoks. På samme måte er ikke det å ha kunnskap om demokratisk deltagelse det samme som å være i stand til å handle på en demokratisk egnet måte. Dette kan relateres til undersøkelsens funn i forhold til elevenes negative erfaringer med elevmedvirkning.

Teorien om lært hjelpeløshet, og ved svært lav grad av mestringsforventning i Banduras teori kommer det frem at fravær eller total mangel på erfaring med å lykkes eller mestre ulike situasjoner og oppgaver en hindring for utvikling og personlig vekst. Fravær av mestringserfaring kan fremme apati og likegyldighet hos individet. Manglende erfaring med situasjoner og oppgaver der man fatter beslutninger i fellesskap, i forhold til seg selv og undervisningen vil på denne måten kunne hemme elevenes utvikling av tro på egen evne til å øve kritisk refleksjon og selvstendighet. En form for elevmedvirkning som ikke legger til rette for autentiske mestringserfaringer kan ikke fremme demokratisk dannelse i skolen.

I min undersøkelse har alle elevinformantene gitt uttrykk for at de opplever at deres undervisning og skolehverdag er preget av en form for inkludering og deltagelse der de er medregnet og der de blir hørt og respektert i stor grad. Elevinformantenes forståelse av begrepet elevmedvirkning understreker også dette. I den grad det er snakk om fravær og negativ erfaringer med elevmedvirkning hos mine informanter, handler det om fravær av *positive* faktorer og aspekter *ved* elevmedvirkning i undervisningen. Det er ikke snakk om fravær av elevmedvirkning i undervisningen.

Noen negative aspekter forbundet med elevmedvirkning ble diskutert tidligere i dette kapitlet. Det kommer frem at elever og lærere ser negative erfaringer med elevmedvirkning i lys av at det kan være en tidkrevende prosess, både i forhold til fag som ofte beskrevet av lærere, men også for elevene i forhold til at det kunne ta lang tid før ulike vedtak ble iverksatt eller gjennomført. Forholdet mellom lærere og elever problematiserer også noen utfordringer for praktisering av elevmedvirkning i skolen: elevene la spesielt vekt på det å bli «overkjørt» eller ikke bli hørt eller respektert for sine ønsker som en negativ erfaring med elevmedvirkning. Lærerne påpekte ofte betydningen av en klar struktur og ledelse i klassen, en tydelig rollefordeling og forventning i forholdet mellom læreren som autoritetsperson og elevene.

Et annet aspekt analysen kom inn på tidligere i dette kapitlet var elevenes erfaring med klassens time. Informantenes uttalelser i forhold til dette aspektet er det nærmeste mine funn kommer i forhold til å kunne snakke om *fravær* av erfaring med elevmedvirkning. Elevene beskrev klassens time som en ideell mulighet for elevmedvirkning, men som de ikke opplevde

at ble praktisert eller realisert i undervisningen. Fravær av elevmedvirkning eller negativ erfaring med elevmedvirkning kan innebære en redusert mulighet for elevene i forhold til å oppleve mestring. Mestring blir her sett i forhold til situasjoner og opplevelser som kan fremme elevenes tro på egen evne til å øve kritisk refleksjon og vise selvstendighet. Med utgangspunkt i funn relatert til informantenes negative erfaringer med elevmedvirkning, vil jeg i det følgende problematisere hvorfor fravær av elevmedvirkning, og aspekter eller forhold ved elevmedvirkning, er av betydning i for å fremme demokratisk dannelse i skolen.

Halvdanning, lært hjelpeløs samfunnsborger

Sett fra et motivasjonspsykologisk perspektiv kan elevmedvirkning som blir realisert på en utilstrekkelig måte og fravær av mestringserfaringer i skolen fremme en form for lært hjelpeløshet i forhold til samfunnsdeltagelse. Lært hjelpeløshet innebærer at individets frykt for å mislykkes blir større enn ønsket for å lykkes og det forekommer når fravær av tidligere mestringserfaringer gjør at individet ikke lenger er i stand til å se konsekvensene av sin egen atferd (Reeve, 2009, s. 244). En slik tilstand kan oppstå som et resultat av gjentatt eksponering for nederlag og fravær av mestring.

Som jeg har påpekt tidligere viser funn fra min undersøkelse at elevens følelse av å bli hørt, respektert og anerkjent blir særlig vektlagt i forhold til positive opplevelser med elevmedvirkning i skolen. I lys av dette kan individets opplevelse av mangel på anerkjennelse eller verdsettelse i sosiale institusjoner føre til ulike former for krenkelse eller misaktelse, dette kan igjen kan øke faren for politiske overgrep eller kulturell neglisjering av individet i forhold til samfunnet for øvrig (Jakobsen, 2013, s. 632). Når elevene har manglende erfaring med å øve innflytelse og påvirke sentrale beslutninger kan det skape likegyldighet og ansvarsfraskrivelse fra demokratiske plikter og rettigheter de har krav på som medborgere i et demokratisk samfunn.

I lys av et *danningsperspektiv* kan lært hjelpeløshet betraktes som halvdannelse, et subjektivt erfaringstap (Hellesnes, 1992, s. 89). Det innebærer manglende intellektuell erfaring, et tap av individets identifikasjon med samfunnet som helhet, samt tap av kritisk bevissthet og evne til å gjøre motstand (Adorno, referert i Jepsen, 2013, s. 280). Dannelsen har blitt halvdannelse fordi dens egen forutsetning, autonomi og frihet ikke har vært tilstede (Jepsen, 2013, s. 281). Derfor har den individuelle autonomi ikke hatt noen frihet til å forme seg. Hellesnes (1992)

hevder at halvdanning eller uegentlig danning er noe man *har*, i motsetning til egentlig danning som er noe man *er*, noe å være. På samme måte kan kunnskap være noe man har, mens det å handle på en måte som er i overensstemmelse med denne kunnskapen er noe man er og gjør. Slik blir teori isolert fra praksis, det åndelige skilles fra det konkrete.

Sett i et historisk perspektiv, som presentert i teorikapitlet, kan man argumentere for at praksis kan bli abstrakt og blind gjennom for sterkt fokus på karakterer, vurdering og måling av elevenes prestasjoner i skolen. På denne måten er det en fare for at kunnskapens fremstillingsmåter absolutteres og individets evne til å reflektere og tolke blir begrenset fordi slike tilnærminger ikke blir åpnet for. For at skolens oppgave med å fremme elevenes danning skal bidra til individets utfoldelse og utvikling på flere områder er det en forutsetning at kunnskapen ikke blir teoretisk og distansert fra hverdagserfaringer, men at den aktualiseres og relateres til hverdagslige situasjoner, som elevene kan kjenne igjen. Det at elever opplever suksess eller det å mestre slike situasjoner er igjen en annen forutsetning for å utvikle tro på egen evne til øve selvstendighet og kritisk tenking hos den enkelte eleven.

Noen hevder at fokus på måling av resultater i skolen har erstattet spørsmålet om hva god pedagogisk praksis er og hva hensikten med den skal være (Sævi, 2014, s. 251). En kan argumentere for at skolen i dag, i større grad nå enn tidligere, er preget av et ensidig politisk, juridisk og økonomisk nytte-tenking i forhold til utdanning og utdanningspolitiske beslutninger. Gert Biesta (referert i Sævi, 2014, s.249) hevder at det finnes en «akademisk monokultur» i dagens skole: dette innebærer en spesiell måte å utføre pedagogikk på, fordi pedagogiske og didaktiske tradisjoner i Europa er dominert av en engelskspråklig tradisjon og kultur. Denne kulturelle forankringen fører til at moralske og eksistensielle spørsmål om menneskets myndiggjøring og selvstendighet blir betraktet som mindre relevant i utdanningssammenheng.

I en utdanningsinstitusjon er kunnskap verdsatt og kunnskapstilnærming kan betraktes som en form for kommunikasjon, samvær eller kultur i skolen som er forbundet med ulike sosiokulturelle verktøy individet har til disposisjon ved læring (Säljö, 2001, s. 21). Som en del av skolens dannelsesoppgave skal slike samhandlings- og interaksjonsformer bidra til at elevene utvikler ferdigheter forbundet med dialog, diskusjon, det å lytte, ha egne argumenter, reflektere og det å kunne ta stilling til andre argumenter. Elevmedvirkning er slik en samhandlingsform som kan fremme demokratisk dannelse og styrke elevenes handlingskraft.

På en annen side, måten elever blir vurdert på og hvordan de opplever at andre betrakter deres atferd og handlinger er sentralt i teorien om forventning om mestring. Forventning om mestring betraktes som en del av individets selvoppfatning, det er individets mentale representasjoner av seg selv, en følelse eller tro individet har om egen kompetanse på bakgrunn av de vurderingene en gjør av seg selv. Jeg har vært inne på dette før med verbal tilbakemelding og betydningen av andres oppmuntringer og støtte i forhold til hvordan den enkelte eleven danner en oppfatning av seg selv. Fokus på testing av elevenes kunnskap kan føre til begrenset elevmedvirkning og redusere elevene til passive mottakere av kunnskap, heller en aktive deltagere i skolen. I det følgende vil jeg diskutere hvordan formativ og summativ vurdering i skolen kan fremme og hemme elevmedvirkning som en dannelsesfremmende aktivitet i skolen.

4.3.3 Vurdering og halvdanning

Vurdering kan hemme aktiv deltagelse

I lys av Hellesnes (1992) dannelsesbegrep med vekt på skillet mellom dagligverden og fagverden er det en forutsetning for skolens dannelsesoppgave at kunnskap ikke blir teoretisk og abstrakt, men at det er mulig å relatere egne erfaringer og opplevelser til det man leser om på skolen, og at pensum er av direkte betydning for det man gjør utenfor skolen. Det er også en forutsetning for elevmedvirkning som en dannelsesfremmende aktivitet i skolen at elever har mulighet til å erfare og etablere en personlig oppfatning om sin egen evne til å vurdere noe kritisk og forholde seg til ulike aspekter på en selvstendig måte i skolen.

Roger Säljö (2001, s. 216) hevder at kunnskap i skolen blir dekontekstualisert fordi skolen er en språklig institusjon og dette forhindrer elever i å bruke egne erfaringer som grunnlag for ny kunnskap. Undervisningen er preget av en kommunikasjonsform hvor tekst i stor grad styrer hva elevene skal gjøre, lære og hvordan de skal forstå sammenhenger og fenomener (Säljö, 2001, s. 224). Opplæringen snakker *om* verden, i motsetning til å handle i og erfare den. Fokus på prestasjon og at det kun finnes enkelte riktige svar kan skape et utrygt læringsmiljø i forhold til medvirkning og mestring og fremme frykt og aversjon blant elevene i forhold til deltagelse på skolen og i forhold til å være redd for å oppgi «galt» svar.

Funn fra min undersøkelse viser at elevene forstår elevmedvirkning som en form for aktiv deltagelse, som vist i delkapittel 4.1. Det relateres til Bandura sin teori, der individer i større

grad vil oppsøke, tilnærme og engasjere seg i aktiviteter og handlinger de selv mener de har forutsetninger for å mestre. Negativ erfaring og opplevelser med å ta feil eller det å ikke bli anerkjent for ulike meninger og oppfatninger kan svekke elevenes motivasjon i forhold til deltagelse. Det kan føre til at elevene «gir opp» eller unnlater å prøve å påvirke ulike aspekter i skolen. Det understreker betydningen av et læringsmiljø i skolen som fremmer aksept om det å feile, og som betrakter nederlag som en sentral del av elevenes læringsprosess.

Hvis elevmedvirkning skal kunne bidra til å fremme demokratiopplæring og slik støtte utviklingen av fremtidige samfunnsborgere er det en forutsetning at skolen som «mini-samfunn» og øvingsarena aksepterer alle bidrag, selv om noen er mer «feilaktige» eller mindre rett. Dette gjelder både forslag fra elever i forhold til ulike beslutninger kollektivt i klassen og i forhold til elevenes bidrag faglig, deres tanker og ideer, selv om dette ikke alltid innebærer «rett svar». Det er nødvendig for elevenes utvikling av demokratisk dannelse at de erfarer at deltagelse i samfunnet og i skolen handler vel så mye om diskurs og det å argumentere godt for sin sak, som det å få det som man vil. I det følgende vil jeg vise hvordan vurdering kan fremme aktiv deltagelse og styrke evne til å anvende kritisk refleksjon og selvstendighet blant elevene.

Vurdering kan fremme aktiv deltagelse

Breilid og Lassen (2012) argumenterer for at elevsamtalen er en måte elevene kan oppleve og erfare demokrati gjennom praksis i skolen. Slike møter mellom lærer og elev kan fremme samarbeid og kommunikasjon mellom partene, samt bygge opp om elevens evne til interaksjon, refleksjon og bevissthet om seg selv og som individ i forhold til fellesskapet (Breilid & Lassen, 2012, s.185). Elevsamtalen ble introdusert i skolen på 90-tallet, med den hensikt at det skulle legge til rette for formelle møter mellom lærere og elever, knyttet til vurderingspraksis i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 1998). Denne samtalen har senere blitt videreutviklet som en rettighet elevene har til å påvirke og influere sin undervisning og opplæring i skolen, elevmedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2003).

Som jeg har vist i analysen i delkapittel 4.2 i lys av verbal overtalelse mener jeg at elevenes opplevelse av sin skolehverdag er preget av hvordan de blir vurdert. Vurderingen skal veilede, motivere, skape forventning om mestring, fremme positiv selv-evaluering og informere elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 203). En skiller mellom formativ og summativ

vurdering i skolen; formative læringsprosesser er fortløpende tilbakemeldinger som skal hjelpe elevene med videre utvikling og læring, underveisvurdering. Summativ vurdering skal måle elevens nivå av oppnådd kompetanse ved slutten av en læringsprosess, sluttvurdering.

Formative og summative vurderingsmåter kan også utfylle hverandre når summativ vurdering blir brukt på en formativ måte. Som det kommer frem av Opplæringsloven (2009), §3-11 skal formativ vurdering bli brukt som et redskap for å fremme elevens faglige kompetanse og gi informasjon og kunnskap om elevens utvikling og forbedringsmuligheter:

«Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga (...) kan vere både munnleg og skriftleg.»

På den måten blir formativ vurdering relatert til elevmedvirkning, og en måte å praktisere elevmedvirkning på som kan fremme demokratisk dannelse. Dette samsvarer i stor grad med mine funn, både i lys av informantenes uttalelser om elevmedvirkning i forhold til tilpasset opplæring og kommunikasjon og relasjon mellom lærere og elever. På denne måten kommer det frem at dersom dialogen i elevsamtalene blir brukt på en konstruktiv måte som gir eleven innflytelse kan det forbedre lærers kunnskap relatert til det å tilrettelegge undervisningen, samt bedre forholdet mellom lærer og elev. Det kan sees i forhold til betydningen av tilbakemelding mellom lærere og elever slik det kom frem i analysen i delkapittel 4.2.

Konstruktive tilbakemeldinger, skriftlige og muntlige om hvordan elevene kan forbedre seg sees som et viktig bidrag for å fremme elevenes opplevelse av mestring og for å utvikle deres selvstendighet. Formativ vurdering kan fremme mestringserfaringer og derigjennom dannelse ved å peke forover, til neste «trinn» så elevene kan ha direkte utbytte av den kunnskapen som kommer ut av tilbakemeldingene.

Et sentralt aspekt ved elevers medvirkning i forhold til vurderingsarbeid har vært i hvilken grad det er samsvar mellom vurderingsformer og målformuleringer i læreplanene. Dette er interessant i lys av funn fra min undersøkelse at bruk av arbeidsplaner blir sett som en positiv erfaring mange av informantene viser til. Det er en utfordring for skolen å formulere kompetansemål på en slik måte at elevene kan forstå og stille spørsmål ved dem. Det at elever får kunnskap om måloppnåelse og kriterier for kompetanse gjennom vurdering kan bidra til å fremme deres dannelse. Vurdering kan slik betraktes som en måte å fremme en form for meta-kognitiv tenkning eller myndiggjøring, en læringsstrategi hvor elevene lærer om å lære (Engh, 2007, s. 111). Egenvurdering og elevmedvirkning kan fremme elevenes utvikling av evnen til

å se eget arbeid i lys av konkrete faglige mål. Utvikling av suksesskriterier kan slik fremme danning gjennom å styrke elevens evne til å utøve kritisk tenkning og refleksjon.

Jeg har her argumentert for hvordan vurdering både kan hemme og fremme elevmedvirkning, og på den måten styrke eller svekke elevenes tro på egen evne til kritisk refleksjon og selvstendighet. Det er ikke sikkert fokus på målbar kunnskap i skolen begrenser elevmedvirkning som en del av undervisningen, men det er grunnlag for å anta at elevmedvirkning realisert på en dannelsesfremmende måte blir vektlagt i mindre grad. Skolens dannelsesoppgave er avhengig at undervisningen legger til rette for elevenes erfaring med opplevelser som kan styrke deres oppfatning av seg selv som kompetente, kyndige aktører i et demokratisk samfunn.

For å fremme demokratisk dannelse og for å kunne være en øvingsarena for demokratisk deltagelse, et mini-demokrati, er det nødvendig at elevmedvirkning blir realisert på en måte som kan bidra til å fremme autentiske erfaringer og opplevelser. Det kan være svært begrensende for elevmedvirkning, forstått som den praktiske realiseringen av skolens dannelsesoppgave, at undervisning i skolen er sterkt preget av fokus på teoretisk, etterprøvable kunnskap til fordel for erfaringsbasert læring. Mindre erfaringsbasert-læring kan føre til begrenset elevmedvirkning, mestring og erfaring av ulike ferdigheter relatert til demokratisk deltagelse. Det betyr ikke at ikke elever kan oppleve mestring gjennom ulike prøver i matematikk, norsk eller samfunnsfag som jeg har nevnt tidligere, men det er erfaring med og mestring av en form for målbar kunnskap. Kunnskap om demokrati er en forutsetning for, men ikke tilstrekkelig alene for å fremme demokratisk dannelse gjennom undervisningen.

4.3.4 Negativ erfaring med elevmedvirkning - oppsummering av hovedfunn

I dette kapitlet har jeg tatt for meg informantenes uttalelser vedrørende negative opplevelser og erfaring med elevmedvirkning. I den grad det er snakk om negative erfaringer med elevmedvirkning er det fravær av positive faktorer og aspekter ved elevmedvirkning i undervisningen, ikke nødvendigvis fravær av elevmedvirkning. Informantene understreker respekt, tidsaspektet, klasseledelse og gjennomføringen av klassens time som forhold de vektlegger ved spørsmål om utfordringer og negative erfaringer relatert til elevmedvirkning. Gjennom halvdanningsbegrepet til Hellesnes har jeg argumentert for hvordan slike negative erfaringer er begrensende for skolens dannelsesoppgave. Det kommer frem at forholdet

mellom teoretisk, etterprøvbart kunnskap og sosialt konstruert kunnskap, erfaring er en utfordring for realiseringen av elevmedvirkning som en danningsfremmende aktivitet i skolen. Dagens skole er preget av fokus på kunnskapstesting og vurdering av elever. Vurdering er *et* aspekt som illustrerer en avstand mellom teori og praksis i skolen, og som problematiserer gjennomføring av elevmedvirkning på en mestrings- og danningsfremmende måte. Avslutningsvis i dette kapitlet har jeg diskutert hvordan vurdering og testing både kan være hemmende- og fremmende for elevenes dannelse gjennom elevmedvirkning, med fokus på halvdanning og teorien om forventning om mestring.

I neste delkapittel vil jeg trekke frem sentrale aspekter fra hele analysen og vise hvordan disse er av betydning for elevmedvirkning betraktet som den praktiske realiseringen av skolens danningsoppgave. Her vil jeg diskutere hvordan elever og læreres forståelse av begrepet og deres erfaringer med elevmedvirkning er av betydning for å kunne fremme demokratiopplæring og demokratisk dannelse i skolen.

4.4 Elevmedvirkning og demokratisk dannelselse i skolen

Data fra min undersøkelse viser at informantenes begrepsforståelse og positive erfaringer med elevmedvirkning vektlegger aspekter som aktiv deltagelse, samtale, dialog og relasjon mellom lærere og elever. I den grad mine data sier noe om negative erfaringer med elevmedvirkning er det snakk om fravær av positive aspekter *ved* elevmedvirkning og til en viss grad fravær av mulighet for elevmedvirkning i klassens time, som vist i forrige delkapittel. Kommunikative og samhandlingsorienterte aspekter blir spesielt vektlagt som forhold som fremmer elevmedvirkning på en positiv, god måte i undervisningen i min undersøkelse.

Aktiv deltagelse, samtale, dialog og relasjon mellom lærere og elever blir betraktet som faktorer som bidrar til å skape et *trygt* læringsmiljø som kan fremme mestring og dannelselse gjennom elevmedvirkning i skolen. Det er grunnlag for å hevde at slike forhold er nødvendige for at elevmedvirkning i skolen skal kunne fremme demokratisk dannelselse. Elevene må oppleve at de deltar i et trygt læringsmiljø, at de tør å si sine meninger i ulike sammenhenger. For å fremme autentiske mestringssituasjoner og mestringserfaring gjennom elevmedvirkning er det nødvendig at elevene *tør* å delta, at de aktivt engasjerer seg og velvillig oppsøker ulike situasjoner som de har tro på at de kan mestre, som jeg har vist i delkapittel 4.1.

Det svært forhindrende for elevmedvirkning, sett som den praktiske realiseringen av skolens danningsoppgave, at undervisning i skolen er sterkt preget av fokus på teoretisk, etterprøvbar kunnskap til fordel for erfaringsbasert læring. Det kan relateres til diskusjonen innledningsvis om demokrati for, om og gjennom opplæringen; det er en forutsetning at elever har kunnskap om demokratiske styreformer, rettigheter og systemer, men for at demokratiske verdier og ferdigheter skal være noe elevene tilegner seg, forutsetter dette at de får og opplever autentiske erfaringer med slike ferdigheter. Som en øvingsarena for demokratisk deltagelse, et mini-demokrati er det nødvendig at elevmedvirkning forekommer i skolen og at den blir realisert på en måte som kan bidra til å fremme autentiske erfaringer og opplevelser som styrker elevenes tro på egen på evne til kritisk refleksjon og selvstendighet. Fokus på testing og vurdering kan begrense elevenes motivasjon for deltagelse, og økt vurderings- og prestasjonsfokus i skolen kan slik skape et *utrygt* miljø for elevmedvirkning.

I det følgende vil jeg først analysere data der elevene uttaler seg om forholdet mellom elevmedvirkning og dannelse. Deretter vil jeg trekke frem aspekter fra hele analysen for å diskutere hvordan mine funn er av betydning for elevmedvirkning som en

danningsfremmende aktivitet i skolen. I dette delkapitlet fokuserer jeg på funn som bekrefter hvordan den aktuelle skolen kan fungere som en øvingsarena for demokratisk deltagelse.

4.4.1 Elevenes oppfatning om forholdet mellom elevmedvirkning og danning

Hvordan forstår elevene denne skolen som en øvingsarena for demokratisk dannelse? Med utgangspunkt i tesen om elevmedvirkning som den praktiske realiseringen av skolens dannelsingsoppgave, har det vært hensiktsmessig å utforske informantenes meninger om forholdet mellom elevmedvirkning og demokratiopplæring. Ingen av informantene har hatt kjennskap til denne tesen under gjennomføringen av intervjuene. Det er også grunnlag for å anta at lærernes oppfatninger om dette forholdet er ulikt elevenes, fordi lærere i større grad har kunnskap om læreplanens generelle del og dens innhold, mens elevene kanskje vet mindre om skolens demokrati- og dannelsingsoppdrag. Derfor vil jeg i det følgende presentere og analysere *elevenes* tanker og meninger om dette forholdet.

Spørsmål som omhandler demokrati ble presentert avslutningsvis i intervjuet for å fremme refleksjon og tanker omkring elevmedvirkning i lys av den samtalen som intervjuet hadde lagt opp til. I det følgende vil jeg se på elevenes svar i forhold til spørsmålet: «*Det norske samfunnet er et demokratisk samfunn, et folkestyre. På hvilken måte mener dere at deltagelse på skolen har noe å si for deltagelse i samfunnet utenfor skolen?*». Data fra intervjuer med elever danner grunnlag for å analysere elevenes meninger om hvordan *de* ser elevmedvirkning og demokratiopplæring som aspekter forbundet med hverandre. Er aktiv deltagelse på skolen «nyttig», verdifullt eller hensiktsmessig, er det et poeng og kommer det frem av elevenes uttalelser at skolen kan sees som en øvingsarena for demokratisk deltagelse? I en samtale med to elever kommer dette til uttrykk slik:

Elev 1: «Altså man blir jo oppmuntret til å si sin mening og at det du har å si har en betydning da og igjen det er jo et folkestyre og hva et styre uten folket uten folket da. Og det er jo på en måte det vi lærer også på skolen gjennom elevmedvirkning, at meningen vår skal ha og har noe å si og at den er viktig fordi skolen er jo også et demokrati. Det er for elevene, og hvis elevene ikke kan si hva som er bra eller dårlig da er vitsen litt vekk.»

Elev 2: «Jeg merker det selv også når du på en måte, gjennom engasjerte lærere og som på en måte er motivert på skolen og er motivert for å delta så merker jeg at det smitter over på min

deltagelse i samfunnet (...) jeg er engasjert i det her og det på en måte feltet, så tar du, jeg gjør i hvert fall det tar på en måte det litt med meg, utenfor skolen også.»

Det er interessant at elevene understreker betydningen av skolen som et minidemokrati og det kan sees i sammenheng med deres forståelse av elevmedvirkningsbegrepet, relatert til aktiv deltagelse som vist tidligere analysen i delkapittel 4.1. Det kommer også frem at informantene her mener elevmedvirkning er viktig for å motivere og oppmuntre elever i forhold til å delta, ytre meninger og igjen, det at de blir hørt og at de opplever at deres stemme og deres mening har noe å si. Dette støttes i stor grad av både Hellesnes og Deweys tanker om danning og demokrati som en form for levd erfaring og det støtter opp om diskusjonen tidligere i forhold til et trygt læringsmiljø. To elever omtaler dette i det følgende:

Elev1: «Når du en gang får en vane til å delta, til å mene noe så blir det også aktuelt utenfor skolesammenheng.»

Elev2: «Ja jeg tenker at når vi får den, de holdningene vi etter hvert opparbeider oss nå så tar vi jo med oss de videre, det former jo hvem vi er så på en måte (...), det er vi som skal etter hvert, eller vi er på en måte fremtiden, for å si det på en veldig klisje måte da, men jeg tenker at det har en påvirkningskraft videre, for hvordan vi blir som mennesker, hva slags holdninger vi opparbeider oss her på skolen da. Jeg føler jo at det har påvirket hvert fall meg som person, mye av de erfaringene vi har herfra».

For at elevmedvirkning skal kunne bidra til å fremme elevenes utfoldelse og utvikling på flere områder har jeg argumentert for at det er nødvendig at elevenes deltagelse blir aktualisert og relatert til hverdagslige situasjoner som de kan kjenne igjen. Dette kan relateres Hellesnes skille mellom fagligverd og dagliverd: når praksis blir teknikk i skolen absolutterer man pedagogiske teknikker. Blind praksis innebærer da at dagligverden blir skjult og individet er preget av kun teoretiske tilnærminger til virkeligheten (Hellesnes, 1992, s. 80-81).

Som jeg har vært inne på tidligere i dette kapitlet kommer det tydelig frem hvilken betydning læringsmiljøet i skolen utgjør for elevenes læringsprosesser i forhold til elevmedvirkning og danning. Opplevelsen av å bli hørt blir i det følgende sitatet presentert som en måte skolen, læringsmiljøet oppfordrer elevene til å handle og tenke. Det er sentralt for hvordan elevene lærer å oppfatte og tenke om seg selv som mennesker *utenfor* skolen. En elev sier: *«Det er jo at hvis du føler at du blir hørt på skolen da så kan det jo hende at, for skolen er jo et samfunn det også, og da kan det hende at du får liksom litt mer selvtillit da, med at folk hører faktisk*

på det du mener og det du sier og at du da også tør å gå ut i det store samfunnet da og fortelle hva du mener, og føle at du blir hørt der også».

Sitatet understreker at de forutsetningene elevene har for å oppleve mestringserfaringer ligger i omgivelsene i skolen; læringsmiljøet og ulike undervisning- og arbeidsformer. Tidligere i har jeg vist hvordan funn fra min undersøkelse indikerer at kommunikasjon, relasjon og ulike samhandlingsformer blir sett som sentrale forhold som fremmer et trygt læringsmiljø der den praktiske realiseringen av elevmedvirkning kan betraktes som dannelsesfremmende. Det kommer frem av sitatene ovenfor at elevene betrakter skolen som en arena som fremmer utvikling av ferdigheter som evne til kritisk sans og selvstendighet. Slike ferdigheter er betydningsfulle for demokratisk deltagelse. Et slikt funn samsvarer med aspekter analysen har påpekt tidligere: disse elevenes forståelse av skolen som en demokratisk virksomhet er i stor grad påvirket av at de opplever og erfarer elevmedvirkning på en positiv måte. Selv om informantene snakker om skolen generelt slik det kommer frem av sitatene ovenfor, er det grunnlag for å anta at deres personlige erfaringshistorie og opplevelser med elevmedvirkning gjør at de oppfatter skolen som en arena for utvikling av demokratifremmende ferdigheter.

I det følgende vil jeg diskutere hvordan funn fra hele analysen belyser tesen, antagelsen om at elevmedvirkning kan fremme demokratisk dannelse og mestring, og slik styrke elevenes utvikling av tro på evne til å anvende kritisk refleksjon og selvstendighet.

4.4.2 Argumentasjon og deliberativt demokrati

Funn fra mine data viser at kommunikative og samhandlingsrelaterte faktorer blir vektlagt som til aspekter som kan fremme et trygt læringsmiljø. Et trygt læringsmiljø er forstått som forhold ved læringsmiljøet som fremmer aktiv deltagelse og elevmedvirkning. Det er trygt fordi det er en forutsetning for å oppleve mestring er at elevene aktivt oppsøker og «tør» å delta i ulike situasjoner og sammenhenger der deres selvstendighet og evne til å være kritisk er nødvendig. Utgangspunktet elevene har for å delta er avhengig av i hvilken grad de tror at deres innflytelse vil kunne påvirke handling, som vist i forhold til aktiv deltagelse i delkapittel 4.1. Når elever fra min undersøkelse beskriver positive erfaringer med elevmedvirkning som å bli anerkjent, forstått og respektert bekrefter det at elevmedvirkning på denne skolen blir praktisert på en måte som kan styrke elevenes tro på egen atferd.

Kommunikasjon, dialog og samtale er avgjørende for at elevmedvirkning skal kunne virke som en forberedelse og øvelse for demokratisk deltagelse; det er forventet av aktive samfunnsborgere at de er i stand til å legge frem argumenter, kunne forsvare seg mot kritikk og endre og revurdere sine perspektiver og oppfatninger for å finne frem til løsninger som vil kunne gagne fellesskapet. Et demokrati bygger på prinsippet om at individet skal kunne gi uttrykk for sine egne meninger og holdninger, og derfor vil ferdigheter og kunnskaper knyttet til dialog og kommunikasjon være unnværlig for dets borgere.

Generell del av læreplanen (1993, s. 24) presiserer at kritisk sans eller skjønn forutsetter at elevene får erfaring og øvelse i å vurdere ytelser og ytringer mot standarder og ved å vurdere kvaliteten ved ulikt arbeid. Det sees også som en kontrast til skolen som en arena for overføring av kunnskap, der kritisk sans skal sørge for at elevene utvikler kompetanse og evne til å tilegne seg ny kunnskap: «Kritisk tenking innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder. Undervisningens mål er å trene elevene både til å kombinere og analysere – å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt» (Generell del av læreplanen, 1993, s. 24). Sik betraktes kritisk refleksjon i lys av det å fremme elevenes evne til vitenskapelig tenkemåte, med utgangspunkt i at vitenskapelig metodikk fremmer metoder som forhindrer at man blir lurt av andre eller av seg selv.

Innenfor utdanningsvitenskapelig virksomhet blir kritisk tenking ofte betraktet som en form for «god tenking», derfor er det også et normativt begrep (Siegel, 2010, s. 141). Et kjennetegn ved en slik bestemt tenkemåte er at denne formen for refleksjon, tankevirksomhet møter bestemte standarder eller kriterier for aksept og blir derfor betraktet som hensiktsmessig god. Slike samtaler skal kunne gi deltakerne ny informasjon og kunne illustrere nye poenger og aspekter, samt gi kontrasterende synspuker – det er vesentlig i forhold til treningen, opplæringens mål for en moden demokratisk beredskap. Funn fra min undersøkelse viser at informantene i stor grad opplever at de blir hørt og at dialog og samtale mellom lærere og elever er en sentral del av deres forståelse og praktisering av elevmedvirkning.

Kritisk sans eller skjønn blir slik fremstilt som en form for praktisk fornuft (Generell del, 1993, s. 24). Habermas mener praktisk fornuft er tilknyttet menneskets evne til å kommunisere gjennom språket og på denne måten kan kritisk refleksjon sees i forhold til hans teori om rasjonell tenking. Innenfor en deltakerdemokratisk forståelse (Mikkelsen, mfl, 2011, s. 263) kan konflikt betraktes som et unngåelig trekk ved samfunnslivet. I lys av dette blir kommunikasjon, dialog og respekt for det gyldige, «bedre argument» slik det fremstår i

Habermas teori (Eriksen & Weigård, 1999, s.55), viktige ferdigheter som opplæringen i skolen må fremme hos elevene. Betydningen av dialog og samtale kan i et demokratisk perspektiv sees som et grunnlag for ny tilegnelse av kunnskap, samt fremme evnen til å tolerere og leve med ulike kompromiss. Dette er vesentlig fordi et demokrati åpner for at befolkningen åpent ytrer sine ulike meninger og derfor kan det være vanskelig å unngå konflikter og uenigheter. På denne måten kommer kritisk sans eller refleksjon til uttrykk som et normativt begrep, det handler slik om å utvikle elevenes demokratiske sinnelag, verdier og holdninger som vil påvirke deres form for deltagelse og engasjement i samfunnet.

En deliberativ diskurs kan sees som en dialog snarere enn en diskusjon fordi det forventes av partene som deltar at de skal være åpne for å endre mening og oppfatning hvis feil eller svakheter ved deres synspunkter kommer frem. Hvis en konflikt skal kunne løses med det bedre argument forutsetter det at de partene som deltar må være i stand til å endre mening. På denne måten innebærer en form for deliberativ kommunikasjon at partene må tilkjennes kompetanse til å kunne vurdere den andres argumenter (Eriksen & Weigård, 1999, s. 166). Dette kan også relateres til elevenes opplevelse av autonomi, å bli anerkjent eller respektert, som jeg har vist tidligere i analysen i delkapittel 4.2.

4.4.3 Elevmedvirkning på en dannings - og mestringsfremmende måte

Å snakke og argumentere handler om mot eller å tørre. Muligheten elevene får til å øve seg i å praktisere kritisk tenking kan sees i lys av forholdet mellom lærer og elever. Slik betraktes kritisk refleksjon som en måte å behandle elever med respekt og hvor de blir oppfordret til å tenke selv, og får mulighet til å argumentere for sin sak. Funn fra min undersøkelse viser at en sentral utfordring i forhold til elevmedvirkning for elevene er i den grad læreren er åpen for det, eller er villig til å samarbeide og lytte til elevene. Respekt, aksept og en god relasjon mellom elever og lærer sees som faktorer som fremmer et trygt læringsmiljø og som støtter opp om tanken om elevmedvirkning som en danningsfremmende aktivitet i skolen. En lærer beskriver det slik: «(...) jeg lytter til elever veldig mye, altså elevmedvirkning tenker jeg også går på den daglige produksjonen i klasserommet på en måte, at man lytter til elever (...)»

Språk er en måte å uttrykke følelser, meninger og tanker, men det er også en forutsetning for en god relasjon: «Videre må læreren være i stand til å kommunisere med barn og unge på en demokratisk måte, det vil si ha en kommunikasjonsform som innebærer aksept av elevens

følelser og meninger» (Drugli & Nordahl, 2014, s. 8). Det handler om måten lærere og elever snakker sammen på, diskusjoner, debatter og ulike forutsetninger for kommunikasjon og det er grunnleggende for et diskursdemokrati, sett i lys av Habermas og Deweys teorier. En positiv, god relasjon mellom elever og lærere vil slik kunne fremme samtale og dialog i skolen, og øke sjansen for at elevenes meninger og tanker kommer til uttrykk i forhold undervisning og opplæring i skolen. På denne måten bidrar gode relasjoner til et trygt læringsmiljø der elevmedvirkning kan fremme elevenes demokratiske dannelse.

I skolen er elevenes opplevelse av forståelse, anerkjennelse og respekt i stor grad forbundet med faglig læring og kunnskap, men det er også forbundet med elevens personlighet og individualitet. Jeg har tidligere argumentert for at elevenes dannelse gjennom elevmedvirkning forutsetter at de erfarer spontane erfaringer og opplevelser som springer ut av relasjoner og forhold mellom andre elever og lærere. Et trygt læringsmiljø som kan fremme elevenes mestringserfaringer kommer frem gjennom betydningen av lærerens relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse blir her forstått som det å «(...) forstå og samhandle med barn og unge på en god og hensiktsmessig måte, for eksempel ved å ivareta elevenes interesser i samhandlingen.» (Røkenes & Hanssen, referert i Drugli & Nordahl, 2014, s. 7).

Danning er en personlig utviklingsprosess. Elever i videregående skole er i en periode av sitt liv der deres selvoppfatning og deres selvilde ikke er ferdig utviklet og samhandling med lærere og andre i skolen er av stor betydning for å skape grunnlag for erfaringer som kan påvirke denne utviklingen og fremme demokratisk dannelse. Derfor er relasjonen mellom lærer og elev spesielt viktig i skolen; det er i lys av møtet med andre betydningsfulle personer at unge oppdager og blir kjent med egenskaper og sider ved seg selv som man tidligere ikke var bevisst ved. Slike samhandlingssituasjoner er viktige utgangspunkt for opplevelser der elevene møter motstand, avvisning eller anerkjennelse og bekreftelse. Erfaringer som springer ut av slik interaksjon er viktig for at individet skal kunne utvikle et positivt selvilde og oppfatning av seg selv. I forhold til demokratisk dannelse er et slikt selvilde preget av en oppfatning og en tro på egen evne til kritisk refleksjon og selvstendighet. En forutsetning for et positivt selvilde, der forventning om mestring står sentralt er at individet opplever å bli anerkjent av signifikante andre i deres liv.

Lærerens anerkjennelse av eleven kan sees som en betingelsesløs innstilling til elevene. I skolen vil dette innebærer ulike undervisningssituasjoner som gir rom for refleksjon, det å lytte, elevenes undring og at de kan stille spørsmål. Som vist i delkapittel 4.2 er anerkjennelse

et aspekt som kommer frem av informantenes uttalelser i stor grad i min undersøkelse. Det blir sett som et relasjonelt begrep som understreker det gjensidige i en situasjon og: «(...) det er når barn og unge blir anerkjent av en voksen som de selv anerkjenner, at den voksne og det han eller hun står for, blir betydningsfullt for dem» (Drugli & Nordahl, 2014:2).

Mine funn bekrefter også andre faktorer som påvirker elevenes motivasjon; lærernes alder og kjønn synes å være av betydning. Flere av elevene mente at yngre kvinnelige lærere var flinkere enn menn til å engasjere og motivere elevene i forhold til elevmedvirkning. Dette er interessant i lys av forskning vedrørende betydningen av *elevenes* alder og kjønn relatert til forhold til lærere (Crosnoe, Johnson & Weinstein, Larsson mfl, referert i Drugli & Nordahl, 2014, s. 5). Forskning har vist at relasjoner mellom ungdommer og lærere er mindre positive, sammenliknet med yngre barn. Alder og klassenivå innebærer at elevene vil få *flere* faglærere og kanskje relasjonen mellom lærer og elev ikke vil kunne bli så nær i videregående skole, som i barneskolen. Konflikt mellom elever og lærere er en større utfordring når elevene har blitt eldre; de har flere egne meninger og har kanskje behov for å markere sin egen selvstendighet i større grad enn tidligere. På den annen side har det også i nyere tid kommet mer dokumentasjon som viser at relasjon til lærere har betydning også for ungdommers psykiske helse og deres faglige prestasjoner (Gregory & Weinstein, Resnick mfl, Wentzel, referert i Drugli & Nordahl, 2014, s. 5).

En god relasjon mellom elever og lærere vil være avhengig av at læreren er en som elevene kan identifisere seg med, kjenne seg igjen i og føle en tilknytning til (Furrer & Skinner, referert i Drugli & Nordahl, 2014, s.4). Som jeg har vist i delkapittel 4.2 er verbal tilbakemelding en sentral kilde til forventning om mestring i Banduras teori, og funn fra min undersøkelse understreker den betydningen en god relasjon mellom lærere og elever har i forhold til å skape et læringsmiljø som er trygt og som oppfordrer til elevmedvirkning og aktiv deltagelse i undervisningen.

4.4.4 Elevmedvirkning og demokratisk danning - oppsummering av hovedfunn

Elevenes uttalelser om forholdet mellom deltagelse på skolen og i samfunnet bekrefter min tese om elevmedvirkning som en dannelsesfremmende aktivitet på *denne* skolen. Det kommer frem at elevene i min undersøkelse kan sies å betrakte skolen som en øvingsarena for demokratisk deltagelse. Funn fra undersøkelsen som jeg har påpekt tidligere i analysen

kommer frem i elevenes uttalelser: betydningen av å kunne gjøre seg erfaringer og opplevelser gjennom å være aktive deltagere i skolesamfunnet. Elevene vektlegger aspekter som det å bli hørt, motivasjon for fremtidig deltagelse, erfaringer og vane med å delta og påvirke ulike beslutninger. Funn fra analysen som helhet indiker at den aktuelle skolen praktiserer elevmedvirkning på en måte som er dannelsesfremmende for elevene.

Elevenes uttalelser om forholdet mellom deltagelse på skolen og i samfunnet støtter min antagelse om elevmedvirkning som en dannelsesfremmende aktivitet. Jeg har gjennomgått sentrale aspekter og forhold ved min undersøkelse som bekrefter at elevmedvirkning ved den aktuelle skolen blir praktisert på en måte som kan fremme utvikling av demokratisk dannelse. I lys av funn fra min undersøkelse har jeg diskutert hvordan disse forholdene ved læringsmiljøet er av betydning for at elevmedvirkning skal kunne bli realisert på en dannelsesfremmende måte. Det er felles for aspektene nevnt ovenfor at de fremmer en praksisnær og erfaringsbasert form for læring gjennom elevmedvirkning. Det gjør det mulig for elever å oppleve, erfare og mestre egen evne til å øve kritisk refleksjon og selvstendighet i skolen. Slike erfaringsgrunnlag, mestringserfaring kan styrke elevens tro på egne ferdigheter som er av betydning for å delta i ulike demokratiske beslutningsprosesser.

4.5 Avslutning - oppsummering av analysen

I analysen har jeg forsøkt å vise hvordan data fra min undersøkelse kan støtte antagelsen om elevmedvirkning forstått som en dannelsesfremmende aktivitet i skolen. Det har vært fokus på hvordan elevmedvirkning kan styrke elevenes selvoppfatning og fremme mestringserfaring i lys av Banduras teori om forventning om mestring. Det kommer frem at elever og lærere i min undersøkelse gir uttrykk for at de har en forståelse av begrepet elevmedvirkning som en aktivitet som kan bidra til å styrke elevenes tro på evne til å anvende kritisk refleksjon og selvstendighet, demokratisk dannelse.

Videre viser data fra informantenes positive erfaring med elevmedvirkning at det er stor grad av samsvar mellom informantenes forståelse av elevmedvirkning som begrep, og slik det blir erfart og praktisert av elever og lærere i undervisningen. Mine data viser at ulike forutsetninger for positiv erfaring med elevmedvirkning bygger på god kommunikasjon, dialog og relasjon mellom elever og lærere i undervisningen. Det er en forutsetning for opplevelse av mestring og for å fremme elevenes utvikling av tro på egne ferdigheter at

elevene har positive erfaringer med elevmedvirkning i undervisningen. I lys av dette har jeg også diskutert betydningen av å begrense negative opplevelser med elevmedvirkning. Det kommer frem at opplevelse av respekt, tidspress, klasseledelse og gjennomføring av klassens time er aspekter som utpeker seg i forhold til informantenes negative erfaring og utfordringer de beskriver i forhold til praktisk gjennomføringen av elevmedvirkning i undervisningen.

Et annet sentralt aspekt jeg har påpekt i analysen er betydningen av praksis-nær og erfaringsbasert læring i forhold til elevmedvirkning. Funn fra analysen som helhet indiker at den aktuelle skolen praktiserer og gjennomfører elevmedvirkning på en måte som kan være dannelsesfremmende for elevene. Det kommer frem av mine data at en erfaringsbasert form for læring gjennom elevmedvirkning kan gjøre det mulig for elever å oppleve, erfare og mestre ferdigheter som er av betydning for deres demokratiske dannelse i skolen.

I generell del av læreplanen blir skolens oppgave med å fremme elevenes dannelse og utvikling mot å bli demokratiske samfunnsborgere understreket. Samtidig kan skolens dannelsesoppgaver kritiseres for å være for åpne og for store, og at dannelsesmålene blir lette å generalisere. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at dagens skole i liten grad drøfter valg av kunnskapsstoff og samværsformer i lys av dannelsesidealene. En måte å imøtekomme denne utfordringen kan være gjennom realisering av elevmedvirkning i undervisningen i skolen.

5. Sammenfatning, oppsummering og konklusjon

Moderne samfunnskritikere presenterer ulike tendenser og samfunnstrender som beskriver den oppvoksende generasjonen som likegyldig og i fravær av autoritet og selvstendighet (Aakvaag, 2014, Foros & Vetlesen, 2012, Fugelli, 2014). Slike trender kan skape utfordringer for det demokratiske samfunnet, og det retter ytterligere fokus på betydningen av opplæring til demokrati i skolen. Oppøvelse av evne, og vilje til motstand er forutsetninger for utvikling av fremtidige samfunnsborgere i et demokratisk samfunn. Skolens dannelsesoppgave innebærer å fremme elevenes utvikling av evne til kritisk refleksjon og selvstendighet gjennom opplæringen. Slike ferdigheter skal bidra til at elevene utvikler seg til å bli kompetente aktører, deltakere og medborgere i det demokratiske samfunnet. Fremtidig deltagelse i demokratiet er en av skolens viktigste formål og på bakgrunn av det har elevmedvirkning særlig betydning for å involvere elevene i undervisningen. Følgende problemstilling har ligget til grunn for min undersøkelse:

Hva synes elevmedvirkning å bety for elevenes utvikling av tro på egen evne til kritisk refleksjon og selvstendighet? Hvilke erfaringer har elever og lærere med elevmedvirkning i videregående skole?

Til grunn for undersøkelsen ligger en antagelse om at det er et forhold mellom danning, som et grunnleggende prinsipp for opplæringen, og mestring, som elevene kan oppleve og erfare gjennom elevmedvirkning i skolen. På den måten kan elevmedvirkning betraktes som den praktiske realiseringen av skolens dannelsesoppgave. Tesen, antagelsen tar utgangspunkt elevmedvirkning som en forutsetning for å fremme autentisk deltagelse og erfaring i skolen, som igjen kan styrke elevenes tro på egen evne til å anvende kritisk refleksjon og selvstendighet. Mestringserfaringer vil styrke elevenes opplevelse av suksess med innflytelse i forhold til samhandling, deltagelse og beslutninger i fellesskap. Det vil være av betydning for demokratisk danning i skolen, og for fremtidig deltagelse i vårt demokratiske samfunn at elever i skolen opplever og til en viss grad føler at de mestrer det å delta i et fellesskap.

For å undersøke dette har jeg intervjuet fire lærere og fire grupper á tre elever ved en videregående skole på Østlandet. Jeg har benyttet to ulike kvalitative tilnærminger; fenomenologisk forskningsdesign og kvalitative intervjuer av elever og lærere.

Både lærer- og elevinformanter i min undersøkelse vektlegger dialog, kommunikasjon og samarbeid i sine beskrivelser av elevmedvirkningsbegrepet. Forståelsen av begrepet blir av elevene uttrykt som det å få være med på å bestemme, påvirke og aktivt delta i utformingen av undervisningsopplegg og andre aspekter ved deres skolehverdag. For elevene innebærer dette at deres ønsker og behov blir anerkjent, respektert og lagt til rette for i undervisningen. Lærerne presiserte at elevmedvirkning innebærer det å være lydhør i forhold til elevens ønsker og meninger, samarbeide om å legge til rette undervisningen i forhold til deres ønsker, og inkludere dem i undervisningen. Lærere la også større vekt på utfordringer ved den praktiske gjennomføringen av elevmedvirkning i sine uttalelser.

Det kommer frem at det er stor grad av likhet i forhold til informantenes forståelse av begrepet, og læreplanen og Opplæringslovens formuleringer: elevmedvirkning blir forstått som en prosess der elevene aktivt deltar og der de får mulighet til å delta i planlegging av undervisning og vurdering av opplæringen som de er deltagere av. Det kommer frem at informantene er av en oppfatning av elevmedvirkningsbegrepet som viser at de forstår elevmedvirkning som en aktivitet som kan bidra til å styrke elevenes utvikling av tro på egen evne til kritisk refleksjon og selvstendighet.

Det er lite i mine data som tyder på at antagelsen om elevmedvirkning som den praktiske realiseringen av skolens dannelsingsoppgave ikke er holdbar. Aspektene som informantene i min undersøkelse understreker i forhold til positive erfaringer med elevmedvirkning, bekrefter at læringsmiljøet ved den aktuelle skolen i stor grad legger til rette for å fremme elevenes autentiske erfaringer gjennom aktiv deltagelse og medvirkning. Kommunikasjon, samarbeid, god dialog og relasjon mellom lærere og elever blir presisert som sentrale forutsetninger for å fremme en mestringsfremmende opplevelse av elevmedvirkning. I lys av mine informanternes uttalelser er det grunnlag for å antyde en konklusjon der elevmedvirkning kan betraktes som en mestringsfremmende aktivitet i skolen, som kan styrke individets tro på egen evne til kritisk refleksjon og selvstendighet og fremme demokratisk dannelse i skolen.

Informantene i min undersøkelse har påpekt ulike utfordringer og til en viss grad negative erfaringer med elevmedvirkning. I den grad elevmedvirkning ikke kan relateres til skolens dannelsingsoppgave er det forbundet med at elevmedvirkning blir realisert på en utilstrekkelig måte i undervisningen. Det kommer frem at elevmedvirkning realisert på en utilstrekkelig måte kan komme til å undergrave det mestrings- og dannelsingsfremmende potensialet som realisering av elevmedvirkning kan medføre. På en annen side kan en argumentere mot denne

antagelsen, at elevmedvirkning ikke er tilstrekkelig som en måte å fremme elevenes danning: min tese er kun holdbar i den grad elevmedvirkning forekommer i undervisningen.

Spørsmålet om elevmedvirkning kan betraktes som den praktiske realiseringen av skolens dannelsingsoppgave avhenger i stor grad av hvordan elevmedvirkning blir gjennomført i praksis. Det kan være flere utfordringer for dagens skole i forhold til å stimulere til større oppslutning om elevmedvirkning: elevene vil være individuelt forskjellige, det er ingen selvfølge at alle elever ønsker eller er motivert for å delta i undervisningen. Det er også i stor grad opp til lærere hvor stor grad av elevmedvirkning og elevdeltagelse det vil være i undervisningen. Og det vil være opp til den enkelte skole, og den enkelte lærer å tolke lovverkets beskrivelser og formuleringer i forhold til elevmedvirkning.

Det er en forutsetning at kunnskapstilnærming i skolen omhandler innspill fra forskjellige perspektiver, at elever opplever motstand og erfaring med å takle motgang. Og at de på den måten blir oppfordret til å se ulike synspunkter i forhold til hverandre og dermed forme en egen oppfatning. Kunnskap og erfaring gjennom autentiske og reelle hendelser i skolen er nødvendig for at elevene skal kunne ta utgangspunkt i egen erfaring og kunnskap for å tilnærme seg ny informasjon. Uformell elevmedvirkning kan slik betraktes som den praktiske realiseringen av skolens dannelsingsoppgave. Gjennom autentiske og reelle opplevelser med innflytelse og påvirkning i skolen kan elevene oppleve mestring og utvikle tro på egen evne til å anvende kritisk refleksjon og selvstendighet.

Hvis uformell elevmedvirkning i større grad blir ivaretatt gjennom undervisningen kan det bidra til å engasjere og motivere elever, samt skape et læringsmiljø som fremmer skolens dannelsingsoppgaver. Samfunnet og demokratiet er avhengig av at skolen legger til rette for elevmedvirkning og utvikling av elevenes ferdigheter til kritisk refleksjon og selvstendighet. For «det vil ikke være et reelt demokrati uten at det finnes mennesker som lever for og gjennom demokratiet» (Castoradis i Straume, 2013b, s. 303). Moderne samfunnskritikere og deres syn på den oppvoksende generasjon har understreket dette. Kanskje kan en hevde at en «generasjon lydig», som mangler samfunnsmessig refleksjon og har liten evne til å tolke ulike tegn og maktsymboler, ikke vil kunne betraktes som tilstrekkelig egnede, kompetente aktører i et fremtidig demokratisk samfunn?

6. Litteraturliste

- Aakvaag, C. G. (2013, 01. September). Hva skal dagens unge bruke stemmeretten til? *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Hva-skall-dagens-unge-bruke-stemmeretten-til-7295510.html>
- Ahlström, B. (2010) Student Participation and School Success. The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry*, Vol. 1 (2), 97–115, doi: 10.1080/09500690701338901
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, N.J
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. (NOU 2011:20). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/pdfs/nou201120110020000dddpdfs.pdf>
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic learning for a human future*. Boulder, Co: Paradigm publishers.
- Bostad, I., & Løvlie, L. (2013). Deliberative democracy and moral disturbance, I Sjur Bergan, Ira Harkavy & Hilligje van't Land (Red.), *Reimagining democratic societies: a new era of personal and social responsibility*, (s. 89-109). Council of Europe Publishing.
- Breilid, N., Lassen, L. (2012) Elevsamtalet: demokratisk dialog i praksis? I Berge, K.L., Stray, J.H. *Demokratisk medborgerskap i skolen*, s.184-208. Bergen: Fagbokforlaget
- Bøgvald, B. (2008) *Hvordan forstår og praktiserer lærerne i den videregående skole elevmedvirkning/medbestemmelse, og hvilken betydning mener de det har for elevenes motivasjon, trivsel og læring?* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger.
- Børhaug, K. (2004). Ein skule for demokratiet? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 88(2-3), 205–218.
- Dale, E. L., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2005). Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet. Oslo: *Læringslabbens publisasjon*. Hentet fra

http://www.laeringslaben.no/images/files/Tilpasset_og_differensiert_opplaering_i_lys_av_Kunnskapsloftet.pdf

Dale, E. L. (2009): Utdanningens samfunnsmandat og velferdsrett om skolefaglig læring for alle". I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv*, (s. 187-213.) Oslo: Universitetsforlaget

Dewey, John. (1988). Creative democracy: The task before us. I J. Boydston (red.). *John Dewey: The later works, 1925-1953, volume 14* (s. 224-230). Carbondale: Southern Illinois University Press. Hentet fra: <http://liberalarts.iupui.edu/mpsg/Essays/Dewey%20-%20Creative%20Democracy.pdf>

Dewey, J. (2000). Mitt Pedagogiske Credo. I S. Vaage (red). *Utdanning til demokrati. Barnet skolen og den nye pedagogikken*. Utdanningsvitenskapelig serie. Oslo: Abstrakt forlag

Drugli, M. B., & Nordahl, T. (25.10.2014). Dyrk lærernes relasjonskompetanse. (s. 1-8). Hentet fra: <http://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>

Engh, K. R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 2, 107-120. Hentet fra http://www.idunn.no/npt/2007/02/elevmedvirkning_i_vurderingsarbeidet?mostread=true

Englund, T. (2007). *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet*. Daidalos: Göteborg.

Eriksen, E. O., & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati: Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget

Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Fosse, B. O. & Solhaug, T. (2007). *Tilpasset opplæring i nye læringsomgivelser*. Evaluseringsrapport. Acta Didactica: Oslo

Fugelli, P. (2014, 06. Februar). Norge er blitt et feigt land. *Aftenposten*. Hentet fra http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Norge-er-blitt-et-feigt-land--7458515.html#.U1jRnPl_vT9

Generell del av læreplanen (1993). Kirke-, Utdannings-, og Forskningsdepartementet. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Harviken, H. (2007) *Hva er forutsetninger for vellykket elevmedvirkning? Hvilke krav stilles i denne sammenheng til læreren?* (Masteroppgave). Universitet i Oslo.

Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit utdana menneske. Framlegg til eit utvida danningssomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk Filosofi*, (s. 79-104). Ad Notam Gyldendal: Oslo.

Hodneland, K. (2012) Elevmedvirkning gjennom økt bevisst gjøring om de bygge de omgivelsen. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk Medborgerskap i Skolen* (s.141-160). Bergen: Fagbokforlaget

Honneth, A. & Farrell, J. M. M. (1998). Democracy as Reflexive Cooperation: John Dewey and the Theory of Democracy Today. *Political Theory*, Vol. 26, No. 6, s. 763-783. Sage Publications, Inc. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/191992>

Isaksen, V. (2011) Evidensbasert praksis og dannelse. I K. Steinsholt, & S. Dobson, (Red.) *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, (s.279-295). Trondheim: Tapir akademisk forlag

Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth - Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie*, (s. 357 – 363). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011) *Mellom ordene*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Jepsen, P. (2013). Theodor W Adorno. Dannelse i den barbariske kultur. I I. Straume (red), *Danningens filosofihistorie* (s. 276-285). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

Jang, H., Reeve, J, & Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.

Karlsen, Gustav E. (2003): Enhetsskolen, styring og marked. I Per Østerud og Jan Johnsen (Red.), *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*, (218-228). Vallset: Opplandske bokforlag.

Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (4) (s. 344-358). Hentet fra:

https://www.idunn.no/file/pdf/33194517/bruk_av_arbeidsplaner_i_skolen_-_et_hovedverktoy_for_a_realisere_tilpasset.pdf

Korsnes, O., Andersen, H., Brante, T. (1997). *Sosiologisk Leksikon*. Oslo, Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet. (1998). *Videregående opplæring*. (St.meld. nr. 32, 1998-99). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-32-1998-99-/id192308/?docId=STM199819990032000DDDEPIS&ch=1&q=>

Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003-04). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*. (St. meld nr. 16 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, (2 utg.). Oslo: Gyldendal, Norsk Forlag

Løvlie, L. (2008). Har det pædagogiske paradoks nogen betydning i uddannelse? I Knudsen, L. E. D., & Andersson, M. (red.). *Skab dig! Pædagogisk filosofi*, (s.13-30). Unge pædagoger og forfatterne: København Ø

Lyngsnes, K. M. (2007). «Ansvar for egen læring» i Norsk skole. *Fou i praksis*, 1 (s.45-56). Hentet fra: <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2007/2007-01-4.pdf>

Manger, T. & Wormnes, B. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. & Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskolars prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS (2 utg.)*. Acta Didactica: Oslo

Nordahl, T (2001) Brukermedvirkning i skolen. *Voksne for Barn*, 2001, 19-26. Hentet fra:
http://www.vfb.no/filestore/Publikasjoner/Barn_i_Norge/BarniNorge2001.pdf

Nordahl, T., Håland, K. S., & Mælan, E. N. (2014). Prinsipper og prosedyrer for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning – Telemark fylke. Høgskolen i Hedmark. *Oppdragsrapport nr. 7 – 2014 Senter for praksisrettet utdanningsforskning*. Utgivelsessted: Elverum. Hentet fra
<http://www.ks.no/PageFiles/62962/Rapporten%20spesped%20Telemark.pdf>

Opplæringsloven. Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): med endringer, sist ved lov av 19. juni 2009 nr 95 (i kraft 1. januar 2010) og av 19. juni 2009 nr. 103 (i kraft 28. desember 2009) samt forskrifter. Oslo: Cappelen Akademisk

Passer, M.W & Smith, R.E. (2008). *Psychology. The Science of Mind and Behaviour (4 utg.)*. McGraw-Hill: Boston.

Pérez Expósito, L. (2014). Rethinking political participation: A pedagogical approach for citizenship education. *Theory and Research in Education* 12(2), 229–251.

Prinsipper for opplæringen. (2006). Hentet fra
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no

Reeve, J. (2009). *Understanding Motivation and Emotion (5 utg.)*. USA: John Wiley & Sons: Hoboken N.J.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv (2 utg.)*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Schibbye, A., L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Siegel, H. (2010). Critical Thinking. *International Encyclopedia of Education* (vol 6), s. 141-145. Hentet fra: <https://www.uio.no/studier/emner/uv/uv/UV9407/critical-thinking.pdf>
- Skårderud, F. (2014, 29. Desember) De unge sliterne. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/De-unge-slitterne-7838211.html>
- Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo: Unipub
- Solhaug, T. (2005). Elevmedvirkning og danning. K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (red). *Fagenes begrunnelser Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* (s.225-238). Bergen: Fagbokforlaget.
- Solhaug, T, & Børhaug, K. (2012). *Skolen i Demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stray, J. H. (2010) *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. (Doktoravhandling). Universitet i Oslo.
- Stray, J. H. (2012) Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk Medborgerskap i Skolen* (s. 17-30). Bergen: Fagbokforlaget
- Straume, Ingerid (2011). Loven, det er oss. Danning i et demokrati. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, (s. 373-390). Tapir Akademisk Forlag.
- Straume, I. (2013a). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. Straume (red), *Danningens filosofihistorie* (s. 15 – 55). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Straume, I. (2013b). Cornelius Castoradis. Danningssom ansvar. I I. Straume (red), *Danningens filosofihistorie* (s. 296-305). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Straume, I. (2015). Democracy, education and the need for politics. *Studies in Philosophy and Education*. doi: 10.1007/s11217-015-9465-4

Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling – Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (4) (s. 249-259). Hentet fra: http://www.idunn.no/npt/2014/04/eksistensiell_refleksjon_og_moralsk_noeling_-_pedagogikk_som

Telhaug, A. O. (2011). Danne Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner– fra 1939 til 2006. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, (s.211-253). Tapir Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2013) Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 2. Utgave 2002. Bergen: Fagbokforlaget.

Thuen, H. (2010). Skolen - et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), s 273- 287

Volckmar, (2011). Fra solidarisk samværskultur til (solidarisk) kunnskapssamfunn. I K. Steinsholt, & S. Dobson, (Red.) *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s.255-278). Trondheim: Tapir akademisk forlag

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method* (2 utg.). Open University Press: Maidenhead

Wittek, L. (2012) Demokratilæring i praksis. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk Medborgerskap i Skolen*. (s.162-180). Bergen: Fagbokforlaget

7. Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide for elever

Innledende spørsmål

1. Hva er deres alder/ hvor gamle er dere?
2. Hvilken studieretning og hvilket trinn går dere på?

Forståelse og oppfatning av begrepet elevmedvirkning

3. Elevmedvirkning er et sentralt begrep både i opplæringsloven og på skolens læringsplattform, hvordan forstår/ hva legger dere i dette begrepet?
4. Hvilke av disse aktivitetene forbinder dere med elevmedvirkning:
aktiv deltagelse, håndsopprekning, (uttrykke) ha meninger, bestemme, klasseromsdiskusjon, ta avgjørelser, det å bli lyttet til
5. Hvordan mener dere elevmedvirkning bør foregå?
6. Mener dere at elevmedvirkning er viktig i undervisningen?
 - På hvilken måte?
7. Hva gjør elevmedvirkning med miljøet i klassen?
 - læring, trygghet, motivasjon
8. Hvordan mener dere at elevmedvirkning kan sees eller observeres (i klassen)? (Hvordan kunne jeg ha sett elevmedvirkning i din klasse)

Personlig erfaring/ praktisering

9. Hvordan har, eller har ikke elever mulighet til å medvirke, delta i undervisningen?
10. Opplever dere at elever får mulighet til å medvirke i undervisningen her på skolen?
 - På hvilken måte?
 - Hva får dere ut av å delta?
11. Er det noen fag dere opplever mer elevmedvirkning enn andre?
 - hvilke fag, hva kan være grunn til det?
12. Får dere være med på å bestemme hva og hvordan kunnskap skal vurderes: på prøver, muntlige fremføringer og innleveringer?
 - tilbakemelding, vurderingsformer, vurdering for læring

13. Ta stilling til denne påstanden: måten elevenes (kunnskap) blir vurdert på i skolen påvirker hvordan elever får mulighet til å delta i timen

- Er det et sterkt fokus på «rett svar» i skolen?
- Er det akseptert å «ta feil», komme med feil svar?
- Gjør dette noe med elevmedvirkning/ elevenes, deres deltagelse?

14. Opplever dere at elever fritt kan uttrykke seg selv og si sine meninger, selv om de er forskjellige fra læreboka, lærerens eller andre elevers meninger?

- hvordan blir det mottatt?
- blir elever oppfordret til å ha egne meninger?

15. Hva opplever dere som viktig at læreren gjør for at elever skal medvirke i klassen?

16. Kan dere fortelle om noen positive opplevelser dere har hatt med elevmedvirkning?

- hva gjorde dette til en positiv opplevelse?

17. Kan dere beskrive noen negative opplevelser dere har hatt i forhold til elevmedvirkning?

- hva oppleves som negativt ved elevmedvirkning?

18. Hva opplever dere som utfordringer ved elevmedvirkning i skolen?

- hva gjør elevmedvirkning vanskelig å gjennomføre?

Holdninger

19. Er dere motivert for å medvirke, delta i undervisningen?

- Hvorfor, hvorfor ikke?
- Hvordan opplever dere andre elevers interesse for å delta/ medvirke i undervisningen?

20. Forventer dere å medvirke/delta i undervisningen?

- Tror dere lærere forventer at elever medvirker/ deltar i klassen?

21. Ta stilling til påstanden: elevmedvirkning bidrar til å fremme motivasjon og innsats hos elevene.

- motivasjon og innsats i forhold til hva, læring?

22. Noen mener den oppvoksende generasjonen, dagens unge er en generasjon likegyldig; at de mangler ryggrad og at de ikke bryr seg om samfunnsutviklingen

Mener dere at elever i norsk videregående skole kan sees som kompetente aktører til delta/ medvirke i undervisningen?

- hvordan da?

23. Det norske samfunnet er et demokratisk samfunn, et folkestyre.

På hvilken måte mener dere at deltagelse på skolen har noe å si for deltagelse i samfunnet utenfor skolen?

Vedlegg 2 – Intervjuguide for lærere

Innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
2. På hvilken studieretning og i hvilke fag underviser du?

Forståelse og oppfatning av begrepet elevmedvirkning

3. Elevmedvirkning er et sentralt begrep både i opplæringsloven og på skolens læringsplattform, hvordan forstår/ hva legger du i dette begrepet?
4. Hvilke av disse aktivitetene forbinder du med elevmedvirkning:

Aktiv deltagelse, håndsopprekning, (uttrykke) ha meninger, bestemme, klasseromsdiskusjon, ta avgjørelser, å bli lyttet til
5. Hvordan mener du elevmedvirkning bør foregå?
6. Mener du elevmedvirkning er viktig i undervisningen?
 - Er det tid til omfattende elevmedvirkning?
7. Hva gjør elevmedvirkning med miljøet i klassen?
 - I forhold til hva; motivasjon, læring, trygghet
8. Hvordan mener du at elevmedvirkning kan sees eller observeres (i klassen)?

Personlig erfaring/ praktisering

9. Hvordan praktiserer du elevmedvirkning?
10. Hva opplever du som viktig at lærere gjør for at elever skal medvirke i klassen?
11. Hva er din opplevelse av elevenes interesse for å delta/ medvirke i undervisningen?
12. Oppnår du elevmedvirkning i like stor grad som du ønsker i ulike fag?
 - Hvilke fag, hva kan være grunn til det?
13. Opplever du at elever får bestemme hva og hvordan kunnskap skal vurderes: på prøver, muntlige fremføringer og innleveringer?
 - Vurderingsformer, tilbakemelding, vurdering for læring
 - Forklar litt mer, på hvilken måte?
14. Ta stilling til denne påstanden: måten elevenes kunnskap blir vurdert på i skolen påvirker hvordan elever får mulighet til å delta i timen

- Er det et sterkt fokus på «rett svar» i skolen?
- Er det akseptert å «ta feil», si feil svar?
- Gjør dette noe med elevmedvirkning/ elevenes deltagelse på skolen?

15. Opplever du at elever fritt kan uttrykke seg selv og si sine meninger, selv om de er forskjellige fra læreboka, lærerens eller andre elevers meninger?

- hvordan blir dette mottatt?
- blir elever oppfordret til å ha egne meninger?

16. Kan du gi noen eksempler der du har opplevd elevmedvirkning på en god måte/ «vellykket» elevmedvirkning?

- Hva gjorde dette vellykket?
- Hva opplever du som positivt med elevmedvirkning?

17. Hva opplever du som negativt ved elevmedvirkning?

18. Hva opplever du som utfordringer ved elevmedvirkning i skolen?

- Hva gjør elevmedvirkning vanskelig å gjennomføre?

Holdninger

19. Hvordan er den generelle holdningen til elevmedvirkning på din arbeidsplass?

- Er det fokus på elevmedvirkning (blant lederne, andre lærere)

20. Tror du lærere forventer at elever medvirker/ deltar i undervisningen?

21. Ta stilling til denne påstanden: elevmedvirkning bidrar til å fremme motivasjon og innsats hos elevene.

- På hvilken måte?
- Motivasjon og innsats i forhold til hva?

22. Noen mener at den oppvoksende generasjonen, dagens unge er en generasjon likegyldig; at de mangler ryggrad og at de ikke bryr seg om samfunnsdeltagelse/ utviklingen

Hva mener du om at elever i norsk videregående skole kan sees som kompetente aktører til å delta/ medvirke i undervisningen?

23. Det norske samfunnet er et demokratisk samfunn, et folkestyre.

På hvilken måte mener du at deltagelse på skolen har noe å si i forhold til deltagelse i samfunnet utenfor skolen?

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet
” Mestring, mangfold og miljø – betydningen av
elevmedvirkning i videregående skole”

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent innenfor pedagogikk ved Universitetet i Oslo og jeg jobber nå med å fullføre graden min her. Tema for min masteroppgave er elevmedvirkning; jeg ønsker å undersøke hvilket innhold lærere og elever legger i begrepet elevmedvirkning, samt hvilke muligheter og utfordringer disse gruppene beskriver i forhold til tema. Det vil være interessant å se på lærere og elevers uttalelser i forhold til begrepsforståelse og praktisk utførelse av elevmedvirkning, og om det er tydelige forskjeller i forhold til lærere og elevers holdninger og erfaringer.

Hva innebærer deltagelse i studien?

For å undersøke dette nærmere ønsker jeg å intervju cirka tolv elever, i tillegg til fire lærere. Jeg vil benytte meg av gruppeintervjuer med tre elever i hver gruppe, en gruppe i første og andre klasse og to grupper i tredje klasse. Spørsmålene vil handle om betydningen av elevmedvirkningsbegrepet og holdninger vedrørende praktisering av elevmedvirkning i skolehverdagen. Under intervjuet vil jeg bruke båndopptaker, i tillegg til å ta notater for å kunne gjengi informasjon mest mulig korrekt. Intervjuet vil ta rundt 60 minutter og tid og sted vil være bestemt på forhånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, det er kun meg og mine veiledere som vil ha tilgang til innsamlet data. All informasjon blir anonymisert og det vil ikke komme frem av den ferdige oppgaven de enkeltpersoner som har deltatt i studien. Lydopptak blir lagret på datamaskin med brukernavn og passord, og opptakene blir slettet ved prosjektets slutt. Prosjektet skal etter planen avsluttes innen august, 2015.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Har du spørsmål eller ønsker mer informasjon om dette prosjektet kan du ringe meg på 40617262, eller sende mail til maridani@student.uv.uio.no. Du kan også kontakte min veileder Elisabeth Teige på telefon: 416 89 363 eller elisabeth.teige@iped.uio.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis du kan tenke deg å være med på et intervju, er det fint om skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Med vennlig hilsen

Mari Danielsen

John Collets Allé 88

0854 Oslo

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

